

# MASTEROPPGAVE

Barn med minoritetsspråklig bakgrunn og autisme.  
En studie av hvordan barnehagen møter barnets tospråklige og  
tokulturelle utvikling.

Utarbeidet av:  
Ann Cathrin Gjevikhaug

Fag:  
Spesialpedagogikk

Avdeling:  
Avdeling for lærerutdanning, 2009

**HØGSKOLEN I ØSTFOLD**

## **Sammendrag**

**Tittel:** Barn med minoritetsspråklig bakgrunn og autisme - en studie av hvordan barnehagen møter barnets tospråklige og tokulturelle utvikling.

### **Bakgrunn, formål og problemstilling**

Bakgrunn for oppgaven er erfaringer fra egen praksis om behov for å skaffe kompetanse på barn som har en minoritetsspråklig bakgrunn og diagnose innenfor autismspekteret sett i lys av deres tospråklige og tokulturelle situasjon. Oppgavens formål er å få kunnskap om hvordan barnehagen samarbeider med foreldre om tilrettelegging av språkstimulering for barn med autisme som har et annet morsmål enn norsk eller skandinavisk språk. Det vil være nyttig å få kunnskap om hvilke samarbeidsformer og metoder som benyttes for å ivareta barnets tospråklige og tokulturelle situasjon og utvikling. Hvordan dette tas hensyn til i samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet? På hvilke måter har disse barna behov for støtte i og til tospråklig utvikling? Hvordan jobbes det med språkstimulering i barnehagen for å fremme og ivareta barnets tospråklig og tokulturell situasjon? Med dette som bakgrunn er problemstillingen:

*Hvordan møter barnehagen barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme, i forhold til tospråklig og tokulturell utvikling?*

### **Metode og bearbeiding av data**

Det er benyttet kvalitativ design med intervju som metode. Intervjuguide er utarbeidet med tanke på å gjennomføre et semistrukturert intervju med gjennomtenkte spørsmål som gir åpning for å stille mer utdypende spørsmål ut fra informantens svar. Utvalget består av fire pedagoger som jobber med barn med autisme som har minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagen. I bearbeidingen av data er det brukt hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming.

### **Resultater og konklusjon**

Resultatene viser at pedagogene som jobber med disse barn er bevisst barnets språklige og kulturelle bakgrunn og funksjonshemming. Likevel er det kunnskapen og bevisstheten om funksjonshemmingen som legges til grunn når de tilrettelegger for barnets utvikling og ikke deres språklige og kulturelle bakgrunn. Det konkluderes med: Barnehagen møter barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme med bevissthet om barnets funksjonsvansker og dets språk og kulturelle bakgrunn, men ikke samtidig. Det ser ut til å være funksjonshemmingen som styrer for tilretteleggingen av barnets opplæringstilbud i barnehagen. Oppgavens to fokusområder, autismspektervansker og minoritetsspråklig bakgrunn, ses ikke integrert i hverandre som to likeverdige sider når det tilrettelegges for opplæring av barnets språk og kulturell utvikling i barnehagen.

## Forord

Dette har gitt meg opplevelsen av å være med i et langdistanseløp som har krevd og gitt meg erfaring jeg ikke trodde jeg kunne finne ved skrivebordet. Utholdenheten, vegring, motivasjon, motstand, engasjement, frustrasjon og mestring er stikkord for løpet jeg føler og å ha vært igjennom som har ført meg til mål. Uten min kollega og medsammensvoren og masterstudent Ellen hadde ikke dette vært mulig. Takk for alle gode samtaler.

Det er flere som fortjener en takk for den støtten jeg har fått gjennom prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Jeg vil takke informantene i barnehagene for at de stilte opp og for at de delte sin praksis og kompetanse med meg. Dere har gitt meg innsikt og kunnskap som på langt nær er ferdig med denne oppgaven.

En stor takk til veilederen min Rune Andreassen som har løst meg gjennom prosessen. Du hjalp meg til å ta rev i seilene i tide slik at oppgaven kom vel i havn. Takk til høghskolelektor Mona Nordgren for drøftinger, engasjement og fagkunnskap.

Takk til min arbeidsgiver Sykehuset Østfold Seksjon barnehabilitering for tiden jeg har fått for å få dette til. Jeg håper det kan komme arbeidsplassen min til gode. Takk til alle kollegaer, foreldre og barn som i årenes løp har gitt meg innsikt og inspirasjon til å videreutvikle min kunnskap om temaet autisme og minoritetsspråklig bakgrunn. Takk til min venninne Heidi som har holdt ut med mitt behov for å drøfte og prøve ut tanker. Din kunnskap og konstruktive tilbakemeldinger har vært til stor hjelp.

Takk til begge mine foreldre som har gjort dette mulig på flere måter, ikke minst i sin daglige omtanke og tilstedeværelse. En spesiell takk går til familien min Stig og Oda som har gitt meg tid og oppmuntring og som alltid er der for meg.

Gressvik, mai 2009

Ann Cathrin

”Barnet bærer en slags  
skjebne inne i seg – å være  
innesluttet i den  
menneskelige kulturen”

”Det er forhistorien  
som interesserer oss”

Loris Malaguzzi

# Innhold

<b>1. Innledning .....</b>	<b>8</b>
1.1. Bakgrunn for valg av oppgave.....	8
1.1.1. Hvorfor forske på barnehagens møte med barn som har minoritetsspråklig bakgrunn og autisme? .....	9
1.2. Formål og problemstilling .....	9
1.3. Avgrensning av oppgaven og begrepsavklaring .....	10
1.4. Oppgavens oppbygning .....	11
<b>2. Faglig forankring og læringssyn .....</b>	<b>13</b>
<b>3. Barnehagens brobygging med hjemmet .....</b>	<b>14</b>
3.1. Brobygging .....	14
3.2. Barnehagen som virksomhet .....	15
3.2.1. Barnehagens samfunnsmandat og innhold .....	15
3.2.2. Barnehagens samarbeid med hjemmet .....	16
3.2.3. Barnehagens rolle for minoritetsspråklige barn .....	17
3.2.4. Barnehagens rolle for barn med særskilte behov .....	18
<b>4. Autisme .....</b>	<b>19</b>
4.1. Hva er autisme? .....	19
4.1.1. Svikt i gjensidighet i sosial interaksjon .....	20
4.1.2. Svikt i den enkeltes kommunikasjon.....	21
4.1.3. Begrenset, repetitive og stereotype atferdsmønstre.....	21
4.2. Forekomst og forskjeller i befolkningen .....	22
4.3. Variasjonsbredde - autisme med og uten utviklingshemming.....	22
4.4. Kommunikasjonsvansker og språklige særtrekk .....	23
<b>5. Minoritetsspråklig bakgrunn – tospråklig utvikling .....</b>	<b>24</b>
5.1. Minoritetsspråklig bakgrunn – begrepsavklaring .....	24
5.2. Tospråklig utvikling – morsmål og andrespråket .....	25
5.2.1. Verdien av tospråklig assistanse .....	27
5.2.2. Studier av tospråklighet og språkvansker .....	28
5.2.3. Sosialisering til ulike kommunikasjonskulturer.....	28
5.2.4. Muligheter og mål med tospråklig utvikling hos barn med autisme .....	29
<b>6. Flerkulturelt perspektiv på autisme – aktuell forskning og teori .....</b>	<b>31</b>
6.1. Kasusstudie av minoritetsspråklige barn med autisme .....	31

6.1.1.	Oppsummering og anbefalinger fra Wharton og medarbeideres kasusstudie ..	33
6.2.	En studie av barn med høytfungerende autisme og tospråklig utvikling .....	33
6.2.1.	Bakgrunnsteori for Kremer-Sadlik og medarbeideres studie .....	34
6.2.2.	Hva finner Kremer-Sadlik i sin studie? .....	35
6.2.3.	Kremer-Sadliks konklusjon .....	36
6.3.	Flerkulturelle spørsmål rundt barn med autisme .....	36
6.3.1.	Å jobbe med flerkulturelle barn med autisme – kulturelle faktorer og anbefalte retningslinjer.....	38
6.4.	Oppsummering.....	39
<b>7.</b>	<b>Metode.....</b>	<b>41</b>
7.1.	Utvalg .....	41
7.2.	Hva kjennetegner informantene? .....	42
7.2.1.	Presentasjon av den enkelte informant og barnehage .....	43
7.3.	Metodisk tilnærming, forberedelse og gjennomføring.....	45
7.3.1.	En kvalitativ tilnærming .....	45
7.3.2.	Intervju som metode .....	45
7.3.3.	Forberedelse til intervju .....	46
7.3.4.	Intervjuguiden .....	47
7.3.5.	Bevissthet om min rolle - en hermeneutisk tilnærming.....	48
7.3.6.	Gjennomføring av intervju.....	49
7.4.	Bearbeiding og analyse .....	50
7.4.1.	Transkriberingen .....	50
7.4.2.	Systematisering og analysering av materialet.....	50
7.4.3.	Reliabilitet.....	51
7.4.4.	Validitet .....	52
7.4.5.	Generalisering .....	53
7.5.	Etiske betraktninger .....	53
<b>8.</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>54</b>
8.1.	Presentasjon av funn .....	54
8.1.1.	Foreldresamarbeid .....	55
8.1.2.	Oppsummering av foreldresamarbeide.....	62
8.1.3.	Barnehagens syn på og ansvar for barnets tokulturelle utvikling .....	64

8.1.4.	Oppsummering av barnehagens syn på og ansvar for barnets tokulturelle utvikling .....	72
8.1.5.	Opplevde kulturelle forskjeller .....	75
8.1.6.	Oppsummering av opplevde kulturelle forskjeller.....	81
<b>9.</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>84</b>
9.1.	Bruk av tospråklig assistent som brobygger mellom to språkkulturer.....	84
9.2.	Barnets tokulturelle og tospråklige situasjon som samarbeidstema .....	88
9.3.	Svar på problemstilling og pedagogiske konsekvenser.....	92
9.4.	Veien videre.....	93
<b>Litteratur .....</b>	<b>94</b>	
<b>Vedlegg 1, Tillatelse fra NSD.....</b>	<b>99</b>	
<b>Vedlegg 2, Brev til PPT .....</b>	<b>101</b>	
<b>Vedlegg 3, Forespørselsbrev med erklæring om samtykke til pedagoger .</b>	<b>104</b>	
<b>Vedlegg 4, Intervjuguide.....</b>	<b>107</b>	

# **1. Innledning**

I dette kapitlet presenteres bakgrunn for valg av oppgaven, oppgavens tema og problemstilling. Formålet med oppgaven presenteres sammen med operasjonalisering av problemstillingen. Det redegjøres for oppgavens avgrensning og nødvendige begrepsavklaringer før oppgavens oppbygning introduseres.

## **1.1. Bakgrunn for valg av oppgave**

Etter å ha jobbet innenfor autismefeltet over flere år, både innenfor barnehage, skole og nå i Habiliteringstjeneste, har jeg sett en økende tendens til at flere barn og deres familier som kommer for utredning kommer fra andre land og kulturer. Dette bringer ofte frem spørsmål om barnets minoritetsspråklige bakgrunn relatert til foreldresamarbeid og barnas mulighet for språklig utvikling. Er det mulig for barn med autisme å utvikle tospråklighet. Er det mulig å tenke opplæring for disse barna på deres morsmål samtidig med utvikling av norskspråklige ferdigheter? Hvordan kan barnehagen best ivareta disse barnas språkutvikling? Dette er noen av spørsmålene som stilles. Samtidig spørres det etter hva forskningen sier om minoritetsspråklige barns utvikling generelt og hva den sier om dette i forhold til barn med autisme. På bakgrunn av spørsmålene fra praksisfeltet og eget behov for å finne faglig grunnlag for min rådgivning har jeg fattet interesse og ser et behov for å skaffe kunnskap og innsikt i dette temaet.

Det har vist seg å være et forskningsprosjekt i seg selv å finne teoretisk- og erfaringsbasert forskning på temaet om barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har en funksjonsvikt, og spesifikt i forhold til barn med autismespektervansker. Dette gjelder både nasjonalt og internasjonalt. Temaet barn med spesielle behov som har en minoritetsspråklig bakgrunn ses som et viktig tema å belyse. I denne sammenheng handler det om barn med autisme.

Jeg antar at den kunnskap vi i dag har om kommunikasjons- og språkutviklingen, tospråklighet og hensynet til kulturen barnet erfarer og lærer innenfor, også gjelder for barn med autisme (Baker 2006, Bråten 2007, Döpke 2006, Seung, Siddiqi & Elder 2006, Enge & Kulbrandstad 2006, Egeberg 2007, Frith 2005, Jordan & Powell 2000). Med dette menes at kunnskapene vi har på disse områdene er utgangspunkt når vi tar autismeproblematikken med inn i et utviklingsperspektiv, hvor målet er å hjelpe barnet til utvikling.



### **1.1.1. Hvorfor forske på barnehagens møte med barn som har minoritetsspråklig bakgrunn og autisme?**

Barnehagen rommer alle barn uansette sosial, etnisk, kulturell, religiøs, språklig og økonomisk bakgrunn. Den har ansvar for å støtte alle barn ut fra sine forutsetninger individuelt og kulturelt (Kunnskapsdepartementet 2006). Forskning viser at tidlig innsats kan være avgjørende for barns utvikling (Smith & Ulvund 1999, Volkmar et al. 2004, Mesibov et al. 2007). Barnehagen blir på bakgrunn av dette interessant som forskningsarena for denne oppgavens tema. Evalueringer viser signifikante forskjeller mellom de som har mottatt et barnehagetilbud og de som ikke har det sett i forhold til språkutvikling. Dette viser seg for barn generelt, men også i forhold til barn som har minoritetsspråklig bakgrunn (Schjølberg et al. 2008, Gjervan et al. 2006 støttet til KD 2006, KRD 2003, UFD 2004, Ørzek 2003). Forskning viser at barn i førskolealder med minoritetsspråklig bakgrunn som har gått i barnehage i to år har et bedre utgangspunkt når det handler om å klare seg på skolen. Barn med minoritetsbakgrunn som har gått i barnehage over 2 år har bedre norskspråklige ferdigheter enn de som ikke har mottatt noe barnehagetilbud (Gjervan et al. 2006 støttet til KD 2006, KRD 2003, UFD 2004, Ørzek 2003).

De fleste barna med autisme jeg møter i min veiledningspraksis går i vanlig barnehage. Det er mange spørsmål og problemstillinger i praksisfeltet rundt barn med autisme og minoritets-språklig bakgrunn og hvordan det bør tilrettelegges for språkstimulering. Det har så langt vist seg å være vanskelig å finne forskning og praksisbeskrivelser om temaet. Det ser derfor ut til å være et behov for å beskrive praksis når det gjelder disse barna. Hvordan tenker og handler pedagogene i sin praksis i forhold til problemstillinger som oppstår i den pedagogiske praksisen rundt barna med autismediagnose som i tillegg lever i et minoritetsspråklig miljø? Brobyggingen mellom hjem og barnehage for at barna skal oppleve helhet, sammenheng og for derigjennom å kunne skape mening i sin tilværelse er for barn med annen bakgrunn enn norsk generelt viktig. Hvordan dette blir ivaretatt der barnet i tillegg har en autismediagnose, blir viktig, spesielt om vi ser dette i en sosiokulturell sammenheng.

### **1.2. Formål og problemstilling**

Prosjektets formål er å få kunnskap om hvordan barnehagen tilrettelegger for at de minoritets-språklige barna med autisme skal bli funksjonsdyktige innenfor to kulturer. Det vil være nyttig å få kunnskap om hvilke samarbeidsformer og metoder som eventuelt benyttes for å ivareta barnets minoritetsspråklige bakgrunn i denne prosessen. I denne sammenheng vil språkstimulering og ivaretagelse av barnas tokulturelle utvikling være fokus. Gjennom intervjuer med barnehagens pedagoger stilles det spørsmål om hvordan det tilrettelegges for kommunikasjon og språkutvikling

og hvordan barnehagen ivaretar disse barnas minoritetsspråklige bakgrunn. Jeg er opptatt av hvordan fagpersoner ser og møter den minoritetsspråklige bakgrunn som barnet lever i. Dette ser jeg som viktig da disse barna skal utvikle funksjonsdyktighet innenfor to kulturer. Disse barna lever i et tospråklig og derigjennom et tokulturelt miljø. Hvordan tas dette hensyn til i samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet? På hvilke måter har disse barna behov for støtte i og til tospråklig utvikling? Hvordan jobbes det med språkstimulering i barnehagen for å fremme og ivareta dette? Med dette som bakgrunn er problemstillingen:

*Hvordan møter barnehagen barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme, i forhold til tospråklig og tokulturell utvikling?*

### **1.3. Avgrensning av oppgaven og begrepsavklaring**

For å få svar på problemstillingen har jeg valgt å intervjuere pedagoger i barnehager som til daglig har ansvar eller jobber med barn med autismevansker som har en minoritetsspråklig bakgrunn. Planen var å observere barna i forkant av intervjuet med pedagogene, men på grunn av vansker med tilgang til og mengde datamateriell dette ville ha medført, har jeg avgrenset oppgaven til kun å omfatte intervju med pedagogene.

I oppgaven benyttes begrepet minoritetsspråklig bakgrunn om barn som vokser opp i familier som har innvandret til Norge de siste tiårene og som har et annet språk enn norsk eller skandinavisk språk som morsmål. Begrepet blir nærmere beskrevet og utdypet i kapittel 5. "*Minoritetsspråklig bakgrunn*".

Autisme som diagnose blir nærmere beskrevet og utdypet i kapittel 4. "*Autisme*". Barn med autisme oppleves å ha en større variasjon i væremåte enn barn uten disse vanskene. Det snakkes om en variasjon innenfor et kontinuum eller spekter (Frith 2005, Wing 1996). Jeg har valgt å ikke begrense oppgaven til å se på en bestemt gruppe innenfor spekteret. Se utvalgskriterier under kapitlet om metode.

Uavhengig om barnet selv har tatt i bruk eller utviklet talespråk ser jeg på situasjonen som barnet lever i som tospråklig og derigjennom tokulturell. Det at barnet opplever at det snakkes morsmål hjemme og norsk som andrespråk i barnehagen bidrar til og er årsaken til dette synet. Engen og Kulbrandstad (2006) snakker om tospråklighet, tokulturell opplæring og tokulturell kompetanse, som innebærer at barnet gis mulighet til å utvikle seg tospråklig, erverve en positiv identitet og tilknytning til både morsmåls- og majoritetssamfunnets kultur og at dette skjer parallelt. Det er

disse begrepene som ligger til grunn når jeg benytter uttrykket barnets tokulturelle utvikling. Her trengs det mer forskning på hvordan tilegnelse av flere språk, identitet og flerkulturell tilknytning skal vektlegges og bør ivaretas når barn har nedsatt funksjonsevne som blant annet autisme. Jeg velger likevel å bruke begrepet og ser det som viktig for alle mennesker, uansette forutsetninger. I denne oppgaven ses tospråklig og tokulturell utvikling som to sider av samme sak.

I denne oppgaven behandler jeg språk i en helhetlig sammenheng, der både barnets kommunikasjonsferdigheter og språk som kognitivt redskap blir berørt. Dermed blir ikke språk som lingvistisk system berørt nærmere. Språk blir sett på som et redskap for tenkning men først og fremst som et redskap for kommunikasjon, men dette er også to sider av samme sak. Uten forståelig kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter er det vanskelig å utvikle språklig tenkning (Vygotsky 2001).

Når begrepet språkstimulering brukes i denne oppgaven menes både strukturerte og uformelle situasjoner i barnehagen hvor barn gis mulighet til å utvikle og bruke språk i samhandling med sine omgivelser. Som strukturerte situasjoner menes planlagte, målrettede aktiviteter og oppgaver som har til hensikt å fremme barns språk. Uformelle situasjoner handler om situasjoner hvor man bruker språk mer spontant og der aktivitetene er mer tilfeldige og bærer mer preg av barns egne initiativ og spontanitet.

Der hvor begrepet tilrettelegging brukes, menes tilpasning av miljø der barnet gis mulighet for utvikling og til å skape mening og se hensikt med aktiviteter og situasjoner slik at det selv kan handle og samhandle.

Brobygging blir kort sagt brukt som en metafor for det arbeidet barnehagen gjør sammen med foreldrene for å fremme barnets utvikling. Dette blir nærmere utdypet i kapittel 3. *”Barnehagens brobygging med hjemmet”*.

#### **1.4. Oppgavens oppbygning**

Oppgavens fokus er barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme og hvordan barnehagen møter disse barnas tospråklige og tokulturelle situasjon. Oppgavens teoridel starter med å presentere oppgavens faglige ståsted i kapittel 2. *”Faglig forankring og læringssyn”*. Barnehagen som virksomhet og hva den skal være for barn med spesielle behov og minoritetsspråklig bakgrunn belyses sammen med brobygging som begrep i kapittlet 3. *”Barnehagens*

*brobygging med hjemmet*”. Hva er autisme, forekomst og variasjon av disse vanskene, samt kommunikative og språklige særtrekk blir belyst i kapittel 4. *”Autisme*”. Hva som legges i begrepet minoritetsspråklig bakgrunn belyses i kapittel 5. *”Minoritetsspråklig bakgrunn – tospråklig utvikling*”, sammen med tospråklig utvikling hvor morsmålet og andrespråksinnlæring utdypes nærmere.

Forskning og teorier som er funnet på oppgavens tema, eller som ses som overførbare til temaet, vil bli presentert under kapittel 6. *”Flerkulturelt perspektiv på autisme – aktuell forskning og teori*”. Her vil forskning rundt språktilegnelse og språksosialisering bli belyst. Forskning som belyser morsmåletts rolle og foreldres væremåter sett i lys av barn med autismes kommunikasjons- og språkutvikling blir presentert sammen med kulturens betydning, kulturelle forskjeller og kulturell bevissthet hos pedagoger som jobber med barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme. Forskningsmetode presenteres sammen med utvalg for undersøkelsen, metodisk tilnærming, forberedelse og gjennomføring i kapittel 7. *”Metode*”. Her presenteres også informantene, intervjuguide og hvordan bearbeiding og analyse er gjennomført beskrevet. Undersøkelsens reliabilitet, validitet og generalisering trekkes også inn sammen med etiske betraktninger. Resultater og funn vil bli lagt frem i kapittel 8. *”Resultater*”. Et utvalg av resultatene drøftes i kapittel 9. *”Drøfting*”. Her avsluttes oppgaven ved å trekke frem pedagogiske konsekvenser av funn sammenstilt med teori samt tanker for videre forskning.

## 2. Faglig forankring og læringssyn

Oppgaven har sin forankring i sosiokulturelt perspektiv. Her ses brobyggingen mellom hjem og barnehage som en viktig faktor for barns språkutvikling. Man kan kanskje stille spørsmål ved det å ta et sosiokulturelt perspektiv på tilegnelse av språk og kulturell utvikling hos barn med autisme, da deres vansker handler om mangel på evne til forestilling, kommunikasjon og å kunne lære av sine omgivelser (Bråten 1998, 2007). Säljö sier: *”.....utvikling går fra i hovedsak å være bestemt av biologiske faktorer til å skje innenfor rammen av sosiokulturelle forhold”* (Säljö 2004:37)

Säljö (2004) ser de biologiske faktorene, hjerne, nervesystem og kropp, som en forutsetning for utvikling. De biologiske faktorene ses som en base, men det er ikke de alene som utgjør hvem vi er og hvordan vi lærer. Det er den form for læring og utvikling som finner sted innenfor det miljø, den kulturelle rammen vi befinner oss i som gjør noe med hvordan vi nyttegjør oss ferdigheter, forståelse og kunnskaper og hvordan disse kommuniseres gjennom kultur. Disse kommunikative prosessene fremhever han som svært sentrale i utviklingsprosessen til et hvert menneske. Jeg ser det slik både for barn i og utenfor autismspekteret. Ved å ha et sosiokulturelt perspektiv ser man utvikling i samspill mellom barnet og miljøet, med utgangspunkt i barnets tidligere erfaringer. Sett i denne oppgavens sammenheng blir barnets minoritetsspråklige bakgrunn viktig, spesielt når det gjelder morsmål og kulturelle samværsformer. I følge Bråten (1998, 2007) gir autismsvanser også manglende evne og forstyrrelser i prosessen til kulturell læring. Jeg ser det slik at selv med disse forstyrrelser og mangler er de med sine biologiske forutsetninger født inn i og er en del av den kulturelle sfære som barnet påvirker og påvirkes av. Det blir med dette interessant å ta følgende utsagn med seg:

*”Det interessante blir å utforske hvorfor mennesker engasjerer seg i og motiveres av læreprosessen, mens det ofte er vanskelig å skape et slikt engasjement i andre sammenhenger. Men mennesker kan ikke unngå å lære”* (Säljö 2004: 29).

Jeg forstår dette som at det ikke handler om evne til å lære, men hva vi lærer og hvordan. Det blir mer interessant å finne ut hva det enkelte barn er opptatt av, har fokus på og erfaring med. Det blir viktig å få innsikt i hva som gir hensikt og mening for det enkelte barn og ta utgangspunkt i dette for planlegging av læring. Hos barn med autisme vet vi at det kan være helt andre, kanskje banale ting i forhold til hva som gir hensikt og mening for oss. Det å være på leting etter deres fokus, for så å forsøke å gå inn å skape et fellesfokus, tenker jeg må være en tilnærming for å skape mer målrettet læring mellom barnet og omgivelsene. Det å vite noe om deres hjemmesituasjon språklig og kulturelt er viktig for å hjelpe barnet til å skape mening via egne interesser, gjenkjennelse, assosiasjon og erfaring.

### **3. Barnehagens brobygging med hjemmet**

Her utdypes begrepet brobygging. Hva som legges i begrepet i denne oppgaven og hva brobygging krever av innsatser. Kort skisseres barnehagen som virksomhet med dets samfunnsmandat og innhold, samarbeid med hjemmet og barnehagens rolle for minoritets-språklige barn. Kapitlet avsluttes med barnehagens særlige ansvar for å avdekke og hjelpe barn med spesielle behov og gi de rett til og tilrettelegge for deres medvirkning og medbestemmelse i barnehagen.

#### **3.1. Brobygging**

Brobygging blir i denne oppgaven brukt som en metafor for det arbeidet barnehagen sammen med foreldrene gjør når de trekker med seg barnets erfaringer og gjør dette til felles innsats for barnets utvikling. Begrepet står blant annet for det samarbeidet som beskrives gjennom Rammeplan for barnehage (2006) og Barnehageloven (2005). Det fremheves spesielt hvordan barnehagen skal sørge for at dette skjer i forhold til foreldre til barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Brobygging som begrep handler også om noe mer. Det handler om det Rinaldi sier i Barsottis bok (1998) om å ta utgangspunkt i barnets forutsetninger, hvor man må se hverandre som nære samarbeidspartnere med barnets interesse for øye. Her er et av kjernepunktene at familien skal være med i oppfostringen av barnet, hvor det er en forutsetning at foreldrene deltar i barnehagens virksomhet på forskjellige måter. Barnehagens innhold er i denne sammenheng i følge Barsotti viktig å se i en historisk sammenheng mer enn som abstrakt pedagogikk. Der det bør vektlegges en fri pedagogikk, som best berikes gjennom dialog, som må være gjensidig mellom foreldrene og personalet (Barsotti 1998). Å bygge bro handler i denne oppgavens sammenheng om å skape tillit til hverandre og finne felles interesser og skape felles referanserammer. For å utvikle tillit må man bli kjent og vite hvilke verdier man støtter og bygger sine tanker, ønsker og væremåter på. Barnehagen er den som står for det formelle ansvaret og skal sørge for at brobyggingen mellom barnehagen som virksomhet og foreldrene etableres og opprettholdes. De ansatte i barnehagen har et profesjonelt ansvar som forplikter de til å samarbeide. Rammeplanen sier at barnehagen har et spesielt ansvar for å møte foreldre fra ulike kulturer, både norske og fra andre land med lydhørhet, respekt og innsikt. Dette krever et samarbeid bygd på åpenhet og tillit. Å samarbeide handler om å dele og gjøre noe sammen om noe felles, i dette tilfellet barnet og dets utviklings- og omsorgsbehov. Dette krever møteplasser og muligheter for å utveksle gjensidig informasjon med hverandre. Informasjonsutvekslingen må som Rinaldi (ibid) sier være toveis, det vil si at det ikke bare er barnehagen som skal komme på banen, men foreldrene må vies plass til å fortelle, dele og informere om det de

opplever som viktig for sitt barn. I et slikt brobyggingsarbeidet skapes det forståelse for hverandres arenaer. Broen blir da stående som en metafor for overgangen mellom hjem og barnehage for å gi barnet opplevelsen av helhet og sammenheng i forhold til sine omsorgs-, lærings- og utviklingsbehov.

## **3.2. Barnehagen som virksomhet**

### **3.2.1. Barnehagens samfunnsmandat og innhold**

I følge Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet 2006) er barnehagens samfunnsmandat å tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til det beste for barnet selv. Barnehagen skal være et sted hvor hvert enkelt barn skal tas hensyn til og støttes ut fra egne forutsetninger, samtidig som fellesskapets behov skal ivaretas. Hvert enkelt barn skal få utfordringer som er tilpasset sin alder og sitt funksjonsnivå, og dets muligheter for læring og aktiv deltakelse i fellesskap med jevnaldrene skal styrkes. Det vektlegges at barnehagen skal gjenspeile det norske samfunnets kulturelle mangfold og støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal ha en helsefremmende og forbyggende funksjon hvor det å bidra til å utjevne sosiale forskjeller er et viktig mandat. I dagens barnehage speiles samfunnet. Med full barnehagedekning møter barnehagen de fleste barn. Barnehagen har med dette blitt en viktig del av samfunnet og dets utvikling. Det krever i større grad en bevisst holdning om hva barnehagens pedagogiske praksis skal være. Hvordan barn blir møtt i hverdagen i barnehagen vil påvirke deres utvikling i stor grad (Kunnskapsdepartementet 2006). Dette innebærer at de voksnes holdninger og væremåter vil kunne få konsekvenser for det enkelt barn, familie og samfunn (Bae 2005). Rammeplanen (2006) legger vekt på viktigheten av at de voksne reflekterer over egne væremåter og skaffer seg kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn.

Norske barnehager har et helhetlig læringssyn, der omsorg, lek og læring står sentralt. Rammeplanen vektlegger at barnehagens innhold skal støtte sosial og språklig kompetanse, og at dette skal skje gjennom felles opplevelser og samvær. Omsorg og oppdragelse, språklig og sosial kompetanse og lek og læring er viktige innholdselementer som må ses i sammenheng. Det fremheves i rammeplanen at barnehagen skal være en kulturarena hvor barnet skal være medskaper av egen kultur. Når det gjelder sosial kompetanse skal barnehagen bidra til at barn utvikler seg i et kulturelt fellesskap. Alle barn i barnehagen, uansett bakgrunn, skal gis likeverdige muligheter til å delta i meningsfulle aktiviteter sammen med jevnaldrene. Målet er at hvert enkelt barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv og egen kulturell

identitet. Dette innebærer at barnehagen skal bidra til at barn utvikler trygghet og stolthet over egen kulturell bakgrunn og respekt for andres kulturelle verdier og ytringer.

I barnehagens rammeplan (2006) ses utvikling av språklig kompetanse som noe som må skje i samspill med omgivelsene, gjennom bruk av kroppsspråk og lek med lyder, gjennom voksnes bekreftelse av barnets uttrykk, inntrykk og opplevelser. Språk ses som personlig og identitetsdannende og nært knyttet til følelser. Morsmålet spiller en viktig rolle i etableringen og opplevelsen av egen identitet og mestring. Utvikling av et godt morsmål ses som grunnleggende for videre språklig utvikling, og for utvikling av skriftspråk og etablering av god leseforståelse. Barnehagen har som mål å gi alle barn mulighet for å ta språket i bruk gjennom positive erfaringer og bruke språket som et kommunikasjonsmiddel og redskap for tenkning og for å uttrykke egne tanker og følelser. De som viser seg å ha sen språkutvikling eller andre språkproblemer skal få tidlig og god hjelp. For de barna som har et annet morsmål enn norsk legges det vekt på at det er viktig at de blir forstått og blir gitt mulighet for å uttrykke seg. Det fremheves i rammeplanen at barnehagen må støtte barnets bruk av sitt morsmål, samtidig som de må arbeide aktivt for å fremme barnets norskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2006).

### **3.2.2. Barnehagens samarbeid med hjemmet**

I Lov om barnehager (2005) og Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2006) stadfestes det at barnehagen skal gi barn gode utviklings – og aktivitets muligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver. Dette samarbeidet skal bidra til å danne et godt grunnlag for barns utvikling, livslang læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn. Barnehagen har ansvar for å formalisere dette samarbeidet gjennom å etablere foreldreråd og samarbeidsutvalg i den enkelte barnehage. Foreldrene har hovedansvaret for barns oppdragelse hvor barnehagen skal være et miljø i tillegg til og en støtte for foreldrene i deres oppdragelse og opplæring av barnet. I dette påpekes det at barnehagen må vise respekt for ulike familieformer. Med uttrykket ”forståelse med hjemmet” menes gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver når det gjelder barnet. I samarbeid menes at det skal være en regelmessig kontakt hvor man utveksler informasjon og begrunnelser i forhold til barnets omsorgsbehov og utvikling, hvor også den pedagogiske virksomheten skal drøftes. Personalet har ansvar for å jobbe med balanse mellom respekt for foreldrenes prioriteringer og ivareta barnas rettigheter og de grunnleggende felles verdier som barnehagen er forpliktet på. Barnehagen skal være



lydhør for foreldres forventninger og ønsker både som gruppe og som enkeltpersoner. Det påpekes at man bør drøfte jevnlig praktisering av barnehagens verdigrunnlag og at det skapes gjensidig forståelse og trygghet mellom hjem og barnehage på dette området. Det fremheves at i møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. Det kreves at personalet er bevisst og tydelig i egen yrkesrolle og trygg på egen kompetanse i møte med foreldre fra ulike kulturer, både innad i det norske samfunn og fra andre land. Dette krever at personalet har evne til å vise respekt og lydhørhet og har innsikt i ulike kulturer (Kunnskapsdepartementet 2006).

### **3.2.3. Barnehagens rolle for minoritetsspråklige barn**

Rammeplan fastslår at småbarnsalderen er den grunnleggende alderen for utvikling av språk. Hvor språk ses som personlig og identitetsdannende og nært knyttet til følelser. I dette ses morsmålet som viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på flere områder for utvikling. Barnehagen skal sørge for at barn får varierte og positive erfaringer med bruk av språk som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. De barn som viser sen språkutvikling eller andre språkproblemer skal gis tidlig og god hjelp. Rammeplanen trekker frem barn som lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at disse gis mulighet til å bli forstått og får mulighet til å uttrykke seg. Barnehagen har ansvar for å støtte barns bruk av eget morsmål og samtidig arbeide aktivt for å fremme barns norskspråklige kompetanse. Hvor personalets oppgave er å være gode språkmodeller gjennom varierte aktiviteter. Det finnes ingen lovbestemmelser for morsmålsopplæring eller særskilt språkopplæring for barn med minoritetsspråklig bakgrunn under opplæringspliktig alder (Valvatne & Sandvik 2007).

Rammeplanen for barnehagen gir retningslinjer knyttet til arbeidet med disse barnas språkutvikling, som nevnt ovenfor. Her oppfordres det å ha en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold, som i større grad kan fremme minoritetsspråklige barns følelse av tilhørighet og gi mulighet for utfoldelse og læring i barnehagen (Gjervan et al. 2006). Det ble tidligere gitt øremerket tilskudd til ansettelse av tospråklige assistenter i barnehagene. Dette ble endret i 2004, slik at tilskuddet nå står mer fritt til bruk i den enkelte kommune. Det vil si at det er mer opptil den enkelte kommune om de velger å ansette tospråklig assistent eller legge vekt på andre tiltak i barnehagen, som norskopplæring, materiell til språkstimulering eller kompetanseheving. Tilskuddet kan også brukes til tiltak utenfor barnehagen, som

informasjonsvirksomhet og samarbeid med skolen. Tilskuddsordningen er også endret slik at kommunen slipper å søke, men får tildelt midler etter antall minoritetsspråklige barn i alderen et til fem år som går i ordinær barnehage (Valvatne & Sandvik 2007).

#### **3.2.4. Barnehagens rolle for barn med særskilte behov**

Barnehageloven (2005) og Rammeplan (2006) stadfester at barnehagen er et tilbud for alle barn hvor barnehagen skal møte det enkelte barn ut fra dets egne forutsetninger, aldersmessig, og når det gjelder funksjonsnivå, kjønn, sosialt, etnisk og kulturell bakgrunn. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan ta del på ulike måter, ut fra egne interesser, kompetanse og utviklingsnivå. Personalet skal bidra til samvær som støtter, lytter og gir det enkelte barn utfordringer (Kunnskapsdepartementet 2006). Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge og oppdage barn med særskilte behov. For disse barna skal barnehagen har ansvar for å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Dette kan dreie seg om tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet, sosiale tiltak for å kunne være en del av fellesskapet eller utvikle kompetanse, eller om tilrettelegging av fysiske forhold. I dette arbeidet er foreldre og støtteapparatet rundt barna viktige samarbeidsparter for barnehagen. Der foreldre har behov for hjelp og veiledning i oppdragspørsmål skal barnehagen gi informasjon om hvor slik ekstern hjelp og veiledning kan søkes og få hjelp til å søke denne hjelpen (Kunnskapsdepartementet 2006).

Barnehagen skal gi alle barn, også de med nedsatt funksjonsevne, rett til medvirkning og medbestemmelse. Hvordan dette kan praktiseres finnes det ikke noen entydige svar på. Men ved å ta utgangspunkt i det mangfold av uttryksmåter barn har og at personalet setter av tid og rom for å lytte og samtale, kan man finne nye veier til hva barna selv ønsker (Kunnskapsdepartementet 2006). Noen barnehager vil trenge mer kunnskap og erfaring i observasjon av både kropps- og verbalspråk. Alternative kommunikasjonsformer kan være en vei og en utfordring for personalet til å gi barn med særskilte behov mulighet for medvirkning og medbestemmelse (Kunnskapsdepartementet 2006).

Barn med særskilte behov som har rett til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i opplæringsloven § 5 – 7 (Kunnskapsdepartementet 1998). Den spesialpedagogiske hjelpen kan gis i barnehagen. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i kommunen er sakkyndig instans for tilråding av spesialpedagogisk hjelp. PPT kan bistå barnehagen med råd og veiledning. Dette skal forgå i nært samarbeid med og med samtykke fra foreldrene.

## **4. Autisme**

Her gjøres det rede for autisme som fenomen og hva disse vanskene handler om. Det trekkes noen linjer til forekomst og forskjeller i befolkningen. Autismens vansker defineres innenfor et spekter av vansker hvor grader av utviklingshemning som tilleggsproblematikk beskrives. Til slutt gis det en utdyping av kommunikasjonsvansker og språklige særtrekk som ofte ses ved autismespektervansker.

### **4.1. Hva er autisme?**

Autisme er en nevrobiologisk forstyrrelse som påvirker nervesystemets utvikling og er gjennomgripende for hele menneskets utvikling. Forstyrrelsen er til stede fra fødsel av, men symptomene er ofte ikke synlige før i barnets andre eller tredje leveår (Smith 1996, Duvold & Sponheim 2005 i Gjærum 2005). Diagnosen kjennetegnes ved kvalitative avvik i forhold til kommunikasjon og sosial samhandling og repetitiv, stereotyp atferd.

Autisme som fenomen ble første gang beskrevet av Leo Kanner i 1943 og Hans Asperger i 1944. Å identifisere og definere autisme har de siste tiårene blitt enklere på grunn av enighet mellom DSM – IV (APA, 1994) og ICD 10 (WHO, 1992) i tillegg til utviklingen av standardiserte instrumenter som Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R: Le Couteur, Lord & Rutter 2003 i Volkmar et al. 2004) og Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS: Lord et al. 2000 i Volkmar et al. 2004). Diagnosekriteriene har siden de første beskrivelser av autisme endret seg, og vektlegging av ulike aspekter innenfor vanskene har variert (Volkmar et al. 2004). Autisme defineres på bakgrunn av observerbar atferd. I de siste tiår har man begynt å snakke om et spektrum av mildere eller alvorligere former for autisme. Dette har ført til en utvidelse av autismebegrepet og økt forståelsen av dets vansker. Gould & Wing forskning på 80 – tallet ledet til teorien om tre atferdstrekk som kunne skille autisme fra andre utviklingsproblematikker (Frith 2005). I dag betegnes disse trekkene som Gould & Wings triade. Triaden innbefatter vansker innenfor sosialutvikling, språk og kommunikasjon, tanke og atferd (Frith 2005, Jordan & Powell 2000).

Ved diagnostisering i Norge brukes International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, utgave nr.10 (ICD – 10). Dette er en medisinsk diagnose manual som er utarbeidet av verdens helseorganisasjon, WHO og utgitt i Norge av Sosial- & helsedepartementet. I følge manualen skal forstyrrelsen ha startet i tidlig alder og vare livet ut.

De tre diagnosekriteriene for autisme er karakterisert ved kvalitative avvik innen de tre områder som Gould & Wings triade bygger på:

1. *Svikt i gjensidighet i sosial interaksjon,*
2. *Svikt i den enkeltes kommunikasjon,*
3. *Forekomst av begrensede, repetitive og stereotype atferdsmønstre*

Manualen fremhever at de kvalitative avvikene utgjør et gjennomgripende trekk ved fungering i alle situasjoner barnet er i, og at disse trekkene kan variere i styrke. Barnets utvikling kan ofte være avvikende helt fra spedbarnsalderen, og forstyrrelsen skal diagnostiseres på grunnlag av de observerte atferdsmessige trekkene. Trekkene bør være manifestert innen de fem første leveår. Dette skal gjøres uavhengig av eventuelle tilknyttede medisinske tilstander (Sosial- & helsedirektoratet 2006).

Mennesker med autismedidelser grupperes i ICD – 10 under betegnelsen ”gjennomgripende utviklingsforstyrrelse”, også kalt forstyrrelser innenfor autismespekteret. Hvis man fyller alle kriterier for en autismediagnose gis diagnosen barneautisme eller infantilautisme. Dette er hovedgruppen innen gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (Duvold & Sponheim 2005). Innenfor autismespekteret finnes videre variasjoner som diagnosene Asperger syndrom og atypisk autisme. I denne oppgaven velger jeg betegnelsen ”barn med autisme” samlet for alle disse gruppene. I det følgende vil de tre diagnosekriteriene for ICD- 10 bli utdypet nærmere.

#### **4.1.1. Svikt i gjensidighet i sosial interaksjon**

Svikt i gjensidighet i sosial interaksjon ses i mangel på bruk av ikke verbale uttrykksformer som bruk av blick, ansiktsuttrykk, kroppsholdning og gester. Dette påvirker igjen mangel på evne til å regulere sosial samhandling og kommunikasjon (Nasjonalt kompetansenettverk for autisme 1997). Disse vanskene er ikke lett å påvise før i andre til tredje leveår. Frith fremhever fravær av de normalt forventede sosiale reaksjoner over for andre barn som en observasjonsnøkkel (Frith 2005). Måter barnet forholder seg til andre barn kan oppleves mer som et teknisk redskap enn som et kameratforhold, sett ut fra hva man kan forvente av barnet ut fra dets utviklingsnivå og alder (Nasjonalt kompetansenettverk for autisme 1997, Jordan & Powell 2000). Barnet er ofte mer orientert mot gjenstander enn mot samhandling med sine omgivelser (Frith 2005). Hvordan svikten arter seg vil variere i forhold til barnets alder. Hos yngre barn kan man se lite, men annerledes eller ingen interesse for vennskap og lek. De eldre barna kan ha interesse for andre, men mangler forståelse og kompetanse i forhold til regler og konvensjon

i sosial interaksjon (Nasjonalt kompetansenettverk for autisme 1997). Svikten av gjensidig sosial interaksjon vises også ved at barnet ikke søker kontakt for å dele opplevelser med andre.

#### **4.1.2. Svikt i den enkeltes kommunikasjon**

Svikt og avvikelse viser seg i språk- og kommunikasjonsferdigheter både nonverbalt og verbalt. Språk og kommunikasjon må i følge Frith (2005) ses som to forskjellige ting. Talespråkvanskene må ses bredt. Noen snakker sent og noen kommer ikke til å utvikle tale. De som tar i bruk talespråket kan vise manglende forståelse for sosial bruk av språket, dårlig synkroni og manglende gjensidighet i samtalen. Dårlig fleksibilitet i språkuttrykket og en relativ mangel på kreativitet og fantasi i tankeprosessen er også vanlig (Sosial- & helsedirektoratet 2006). Det vil si at barn som utvikler talespråk likevel har svekket evne til kommunikasjon. De gjentar ofte ord og setninger, men mangler oftest evne selv til spontant å produsere sine egne uttrykk (Frith 2005). De gir lite adekvat respons på andre menneskers verbale og ikke-verbale tilnærmelser. Kommunikativ modulering og tilhørende kroppsspråk for å vektlegge eller gi mening til ytringen er også fraværende eller svekket (Sosial – & helsedirektoratet 2006). De som ikke utvikler tale eller er svært forsinket i sin språkutvikling, tar mindre i bruk gester og mimikk som erstatning for talen. Dette begrenser evnen til kommunikasjon alvorlig (Frith 2005).

#### **4.1.3. Begrenset, repetitive og stereotype atferdsmønstre**

Rigiditet i tanke og atferd, samt mangelfull forestillingsevne viser seg i begrenset repetitiv og stereotype atferdsmønstre. (Sosial- & helsedirektoratet 2006, Jordan & Powell 2000). Daglig fungering vil være preget av rigiditet og tvangsmessige rutiner. Dette ses både i nye situasjoner og aktiviteter, og når det gjelder kjente vaner og lekemønstre (Sosial – & helsedirektoratet 2006). Vansker med ”late som om” lek, utvikles sent eller aldri. Barnet kan vise evne til fantasi, men i et begrenset omfang. De kan vise vansker med å skille fantasi fra virkelighet (Jordan & Powell 2005). Noen barn kan vise en uvanlig tilknytning til objekter. De kan insistere på å gjennomføre spesielle rutiner og ikke-funksjonelle ritualer, og noen viser en stereotyp opptatthet av for eksempel datoer, ruter eller rutebøker. Motoriske stereotypier forekommer som mannerismer og en spesifikk interesse for objekters ikke-funksjonelle sider, for eksempel opptatthet av lukt eller det taktile, følelsen av å ta på eller å manipulere ned deler av objekter. Å endre rutiner eller detaljer i barnets omgivelser, som for eksempel flytte på en leke eller ommøblere rom, kan gi stor motstand og forvirring hos barnet (Sosial- & helsedirektoratet 2006).

## **4.2. Forekomst og forskjeller i befolkningen**

Forekomsttallene for diagnosen varierer. Det opereres med ulike tall etter hvordan man definerer vanskene og ut fra hvilke land og forskningsmiljøer man henter forekomsttallene fra. Jeg velger å støtte meg til tall som fremkommer på ABC - studiens hjemmesider (Folkehelse - instituttet 2008). Forekomstundersøkelser gjort fra 1970 – og 1980 – årene viser forekomst av barneautisme på 4,5 per 10 000 innbyggere. På bakgrunn av mer kunnskap om normale barns utviklingsforløp og kunnskap om gjenkjenning av milde utviklingsavvik, mener ABC- studien at man har fått et økende antall barn med autismediagnose. De refererer til tall fra Chakrabarti & Fombonne (2001) og Baird & Charman (2000) som opererer med en forekomst på 26 pr. 10 000 hvis man ser på barn og ungdom som får diagnosen autistisk forstyrrelse. Hvis man ser på hele autismespekteret oppgir noen forskergrupper en høyere forekomst (Folkehelseinstituttet 2008).

Autisme viser seg å forekomme innenfor alle sosiale lag og etniske grupper. Det er en overvekt av gutter i forhold til jenter som utvikler autisme, men disse kjønnsmessige forskjellene varierer i forhold til hvor i autismespekteret barnet befinner seg når det gjelder alvorlighets - grad. Hos barn som har en utviklingsforsinkelse i tillegg til sin autisme, viser det seg at det er like mange jenter som gutter som rammes. Når det gjelder barn som har bedre språklig evne og større intellektuelle ferdigheter, som man finner hos barn med Asperger syndrom, viser det seg at det er åtte ganger flere gutter enn jenter som rammes (Folkehelse instituttet 2008). Når det gjelder ulik forekomst innenfor forhold mellom kjønnene opereres det med ulike tall etter hvilke forskergrupper man støtter seg til. Frith viser til en overvekt av gutter i forhold til jenter i en størrelsesorden 4:1. Når hun snakker om Asperger syndrom er forholdet mellom kjønnene 15:1 (Frith 2005).

## **4.3. Variasjonsbredde - autisme med og uten utviklingshemming**

Autisme påvirker hele den mentale utvikling og av den grunn vil symptomene på autisme variere etter hvilke stadier man er i livet. Symptombildet vil variere i forhold til barnets alder, kjønn, intelligens og språkfunksjon (Frith 2005, Eikeseth & Svartdal 2003). Utviklingshemning forekommer hos 65 – 85 % av alle barn med autisme (Peeters 2004, Eikeseth & Svartdal 2003). De fleste av disse befinner seg innenfor området lett- til moderat grad av utviklings - hemming. Omfanget av utviklingshemningen vil være avgjørende for hva man kan forvente av utvikling i et livsperspektiv. Det er viktig å forstå hvordan kombinasjonen av utviklings- hemming og autisms avvikelser påvirker barnet (Peeters 2004). Autismevanskene er, uansett

andre tilleggshandikap, overordnet når man planlegger for undervisning og tilrettelegging (Peeters 2004).

#### **4.4. Kommunikasjonsvansker og språklige særtrekk**

Barn med autisme skiller seg fra barn med språkvansker da de har vansker med alle former for kommunikasjon, ikke bare tale (Bishop & Mogford 2004). Vanskene viser seg nødvendigvis ikke med tilegnelse av språk, men ligger mer i forståelsen av kommunikasjon med bruk av språket (Jordan & Powell 2000, Peeters 2004). Helen Tager-Flusberg har sett på språktilegnelse hos barn med autisme, hvor hun har sammenlignet en gruppe barn med autisme med en gruppe barn med Downs syndrom og en gruppe med småbarn som fulgte normal utvikling. Barna ble undersøkt i den perioden de begynte å snakke, uavhengig av hvilken alder de da var i. Studien viste at alle barna hadde samme utvikling av syntaktiske strukturer og grammatisk morfologi. Denne utviklingen viste seg i samme rekkefølge i alle gruppene (Frith 2005). Dette betyr i følge Frith at språktilegnelsen hos barn med autisme ikke handler om grunnleggende endringer av formelle aspekter ved språk. Det ble konstantert ulikheter i hvordan språket ble brukt, hvor gruppen barn med autisme skilte seg klart ut fra de andre gruppene.

Ofte ses en forsinket språkutvikling (Frith 2005). Frith har sett på Blooms teori om barns tilegnelse av ord. Ordtilegnelsen ser Bloom som prosesser som skjer på det ubevisste plan, og som består av å følge talers blikk, samtidig som man tar i betraktning det taler har sagt tidligere i samtalen. Først da kan man få en forståelse for hva taler mener med sine ord. Dette krever at man forstår talers hensikt. I disse prosessene mener Frith at mentaliseringsmekanismen kommer inn og spiller en viktig rolle. Vi vet at barn med autisme har vansker med mentaliseringsevne (Frith 2005). Dette kan være en av årsakene til språkforsinkelse hos barn med autisme, da evne til å danne seg mentale begreper, forestillinger og systemer skjer i løpet av barnets første leveår. Frith mener at utvikling av ordtilegnelse som skjer hos barn i 18 måneders alderen sammenfaller med utvikling av de hjernesystemer som danner grunnlaget for mentalisering. I følge denne hypotese får dette store konsekvenser for språktilegnelse der barnet har autisnevansker. De språklige særtrekk som ellers beskrives hos barn med autisme er ekkolali, gjentakelse av spørsmål istedenfor å gi svar, pedantisk, monotont eller spesiell intonasjon og tonefall i stemmeleie. De har også vansker med rett bruk og plassering av pronomen som Jeg – du, meg og han / hun. De har en bokstavlig måte å forstå det som blir formidlet (Jordan & Powell 2000, Frith 2005).

## **5. Minoritetsspråklig bakgrunn – tospråklig utvikling**

I dette kapitlet gis først en begrepsavklaring og en avgrensning av minoritetsbegrepet sett i lys av språk og bakgrunn. For å beskrive og forstå hva som menes med dette begrepet bringes majoritet, etnisitet og innvandrere inn som begreper. Tilhørighet og identitet trekkes frem som en del av etnisitetsbegrepet og som viktige begreper når opplæring skal planlegges. Så belyses tospråklig utvikling hvor morsmål og andrespråk ses som sentrale begrep som avklares. Avslutningsvis trekkes det opp noen tråder for hvordan det antas at det bør tenkes i forhold til tospråklig utvikling hos barn med autisme på bakgrunn av skissert teori.

### **5.1. Minoritetsspråklig bakgrunn – begrepsavklaring**

Minoritetsspråklig bakgrunn er et sammensatt og lite entydig begrep. Minoritet kommer av ordet minor som betyr noe som er mindre, sekulært eller som er avhengig av noe (Gjervan et al. 2006). Minoritetsbegrepet benyttes ofte sammen med majoritetsbegrepet for å definere og omtale det flerkulturelle samfunn (Gjervan et al. 2006). Begrepene forholder seg til antall og omfang og gir en beskrivelse av posisjon man har eller ikke har i et samfunn (Gjervan et al. 2006). Begrepene er vanlig å bruke i forhold til hvilken etnisk gruppe som er størst eller i mindretall i samfunnet. Begrepene brukes også for å beskrive hvilket språk som er dominerende eller som snakkes av en mindre gruppe innbyggere. Det er dette som ligger i begrepene majoritetsspråk og minoritetsspråk.

Når det gjelder begrepet minoritetsbakgrunn skilles det ofte mellom nasjonale minoriteter og bare minoriteter. Det første handler om personer som har levd og hatt en langvarig tilknytning til Norge, som for eksempel tattere, jøder eller samer, som er regnet som Norges urbefolkning. Begrepet minoriteter eller minoritetsbakgrunn brukes i dag om de som har innvandret til landet de siste femti år. De blir ofte omtalt som innvandrere. Dette er enten personene selv eller personer som har foreldre eller besteforeldre som har bosatt seg i Norge av ulike årsaker (Gjervan et al. 2006).

Begrepene minoritet, majoritet eller innvandrere må forstås ut fra tid og sted. Bruken av begrepene er avhengig av konteksten og i hvilket perspektiv man snakker innenfor. Arabisk vil nok alltid være et minoritetsspråk i Norge, men snakker vi om dette språket i global sammenheng er det et språk som snakkes av mange flere enn norsk snakkes i Norge (Gjervan et al. 2006). En annen årsak til at minoritetsbegrepet ikke kan bære entydighet er at hvert enkelt individs subjektive opplevelse av hvilken etnisk gruppe man tilhører. Etnisitetsbegrepet



defineres i denne sammenheng som noe mer en bare bakgrunn med historie, geografi og religion. Den enkeltes opplevelse av sin tilhørighet blir også regnet inn som den subjektive siden av begrepet. Den enkeltes subjektive opplevelse av hvilken etnisk gruppe man tilhører vil være det etniske innholdet som avgjør etnisk tilhørighet (Gjervan et al. 2006). (I dette ligger hvordan hver enkelt oppfatter seg selv (Aasen i Gjervan et al. 2006)). Med dette blir minoritetsbegrepet avhengig av hvor den enkelte plasserer seg. Man kan både være en minoritet men samtidig, i en annen samfunnssammenheng, en del av majoriteten. I dette ligger mulighetene for å identifisere seg med flere etniske grupper og skape en mangfoldig identitet, eller benytte begrepet som Østberg (2005) har tatt i bruk – integrert plural identitet. Barn konstruerer sin identitet og tilhørighet. Dette gjør de, sier Østberg, ved å skape forbindelser mellom steder som hjem og barnehage. Disse forbindelsene gir mening i barnas liv og de danner rammer for utvikling av deres flerkulturelle kompetanse og for deres integrerte plural identitet. I begrepet plural ligger at det oppstår mange fortellinger og derigjennom skapes mange identiteter (Østberg 2005). For gruppen barn som det skrives om i denne oppgaven må det vel også gis mulighet til utvikling av egen identitet og tilhørighet ut fra at de lever i en to- eller flerkulturell situasjon og derigjennom har behov for å skape seg integrert plural identitet som andre barn og unge.

Når begrepet minoritetsspråklig bakgrunn benyttes i denne oppgaven menes barn som vokser opp i familier som har innvandret til Norge de siste tiårene og som har et annet språk enn norsk eller et annet skandinavisk språk som morsmål.

## **5.2. Tospråklig utvikling – morsmål og andrespråket**

Når man omtaler barn og voksne med en minoritetsspråklig bakgrunn ligger det implisitt at de også er i en annen språksituasjon enn de med majoritets bakgrunn. De er i en språksituasjon hvor de må kommunisere på to språk. De må utvikle seg tospråklig. Tospråkighet innebærer at man er tokulturell. Det vil si at man vokser opp med to sett av bestemte måter å få overført og dekket sine behov på (Hylland Eriksen & Arntsen Sørheim 2007). Faglitteraturen opererer med hovedskille mellom tospråkighet innenfor familien, og tospråkighet mellom familien og samfunnet. Tospråkighet innenfor familier er der man snakker to språk daglig i familien, f.eks. der far snakker norsk og mor snakker fransk. Tospråkighet mellom familien og samfunnet er der man snakker et språk hjemme, morsmålet, og et annet språk ute i det samfunnet man lever i, ofte kalt andrespråket. Tospråklige er i så måte ikke en homogen gruppe. Man kan snakke om *elitetospråkighet*. Dette er de familier som flytter til et annet land for å jobbe, og som har

ressurser til å følge barnas skolearbeid. *Tospråklige fra majoritetsbefolkningen* er svært lik elitespråkgruppen, og består av majoritetsbarn som gjennom obligatorisk fremmedspråk-undervisning på skolen blir to eller flerspråklige. *Minoritetstospråklighet* omfatter alle kategorier av minoriteter, både innvandrergupper og samer. (Øzerk 2003).

*Morsmål* ses som det første språket barnet er født inn i og som det første det har forholdt seg til både reseptivt og ekspressivt. Engen og Kulbrandstad (2006) definerer morsmålet som barnets første og muntlige hovedspråk, det språket barnet har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til følelses- og identitetsmessig. På bakgrunn av dette ses tilhørighet og identitetsutvikling som en viktig side av morsmålsbegrepets innholdsside. Det å skape forbindelser mellom hjem og barnehage, hvor barnet tilbringer tid, skaper erfaring og opplever mening, må vektlegges og bringes inn når opplæring skal planlegges og utvikling vurderes i forhold til språk.

De barna som det skrives om i denne oppgaven, lever i en tospråklig situasjon hvor det snakkes et språk hjemme, morsmålet, og et annet språk ute i samfunnet, andrespråket. Det vil også være slik at det finnes ulike variasjoner hvor både morsmål og andrespråket møtes både innenfor og utenfor hjemmet. Andrespråket defineres som det språk vi lærer etter at vårt morsmål er etablert (Engen og Kulbrandstad 2006, Valvatne & Sandvik 2007). Dette innebærer at man må ha grammatisk og kommunikativ kompetanse som kan knyttes til ferdigheter som forståelse, tale og på sikt lese- og skriveferdigheter. Tilegnelsen av andrespråket er forskjellig fra morsmålet, da den bruker morsmålet som støtte for tilegnelsen (Engen & Kulbrandstad 2006, Valvatne & Sandvik 2007).

Tospråklig utvikling kan foregå på flere måter. Faglig snakkes det om tospråklig utvikling ofte som sekvensiell eller simultan språkutvikling. Når barnet vokser opp med to likeverdige språk rundt seg og lærer begge språkene parallelt har det mulighet for simultan språkutvikling. Når barnet har lært et språk og så lærer et nytt språk etter det første er etablert kalles det sekvensiell språkutvikling. Barnet har da tilegnet seg basisferdighetene for et språkssystem og har et språkgrunnlag å tilegne seg sitt andrespråk igjennom (Egeberg 2007, Engen og Kulbrandstad 2006). Det er viktig å være klar over at det kan være store variasjoner i tospråklig utvikling avhengig av faktorer som tidspunkt for når barnet har fått tilgang til det nye språket, hvordan barnet blir stimulert til og får erfaring med både morsmål og andrespråket, hvilken sosial status språkene har og motivasjon for å lære språkene (Egeberg 2007, Engen og Kulbrandstad 2006).

Språk er i følge Vygotsky (2001) kanalen inn til tenkning og dannelse av begreper og mentale forestillinger. Når mennesker lærer seg to språk mener blant annet Cummins (2000) at det finnes et underliggende felles tanke-system under språkene man lærer. Det ser ut til at de grunnleggende språklige ferdighetene som mentale forestillinger og begreper og grunnleggende kommunikasjon og språkbruk tilhører et slikt felles system. Systemene for fonologi, grammatikk og semantikk ser ut til å være ulike systemer. Det er en kobling mellom disse systemene med muligheter for gjensidig læring og overføring av kunnskap og ferdigheter. På bakgrunn av dette ser man at språkrelaterte ferdigheter lært på morsmålet kan overføres og være til støtte i forhold til andrespråks innlæring. Dette viser seg å være tosveis, hvor ferdigheter også lært på andrespråket kan styrke morsmålet (Egeberg 2007). Hvor effektiv slik overføring er, avhenger i følge Egeberg (2007) blant annet av visse pedagogiske faktorer. Disse pedagogiske faktorene handler om hvordan foreldre, barnehage og skole hjelper barnet å utnytte denne kompetansen. Dette kan gjøres ved å løfte ferdigheter på begge språk opp til at barnet blir bevisst disse ferdighetene på et metaspråklig og metakognitivt bevissthetsnivå. Dette vil, slik jeg ser det, kreve at foreldre og barnehage har et tett samarbeid og har en felles kunnskap om barnets språklige nivå og utvikling og har kjenneskap til hverandres kultur, referanser, språk og verdier. I forhold til barna denne oppgaven tar for seg vil det ligge store utfordringer, da de har store vansker akkurat med det å mentalisere.

### **5.2.1. Verdien av tospråklig assistanse**

Barnehagen oppfordres til å ha et ressursorientert perspektiv hvor ulike individer og ulike kulturer møtes og vises respekt for det forskjellige. Dette innebærer å se og møte mangfoldet med anerkjennelse og gi rom for den enkeltes behov og synliggjøre dets ressurser (Kunnskapsdepartementet 2006, Gjervan et al. 2006). Gjervan et al. (2006;70) sier ”å *anerkjenne mangfold innebærer blant annet at barn som har behov for det får tospråklig assistanse i barnehagen.*” Med tospråklig assistanse mener jeg førskolelærere, fagarbeidere eller assistenter som snakker det samme morsmålet som barnet eller at man ansetter tospråklig assistent gjennom de statlige tilskuddene som blir gitt kommunen på bakgrunn av barn med minoritetsspråklig bakgrunn mellom et til fem år (se kapitel 3. ”Barnehagens brobygging med hjemmet”)(Gjervan et al. 2006). Jeg velger å benytte uttrykket tospråklig assistent om denne gruppe av fagpersoner som bistår barn som har behov for tospråklig assistanse.

Tospråklig assistent kan bidra til og sikre at barnet får utviklet sin tospråklighet i barnehagen. Ved å gi barnet tilgang til morsmålet kan det lære det som skjer i barnehagen på det språket det

behersker best, hvor tospråklig assistent kan formidle innholdet i aktiviteter og handlinger på morsmålet samtidig som man hører det på andrespråket. Velger man en slik løsning ivaretar man også samtidig barnets kognitive utvikling på morsmålet (Gjervan et al. 2006). Gjervan et al. påpeker at der hvor noen hevder at barnet kan utvikle sitt morsmål hjemme og norsk i barnehagen, vitner det om manglende kunnskap om barns utvikling og språktilegnelse. Dette begrunner de med at hjem og barnehage er to forskjellige språk- og læringsarenaer. De erfarer barnet gjør hjemme er ikke sikkert at det gjør i barnehagen, og omvendt. På bakgrunn av dette mener de at det er viktig at barnet lærer gjennom morsmålet det som skjer i barnehagen, da det ikke er sikkert at de lærer de samme ord og begrepene hjemme. På denne måten kan barnehagen bidra til å utvikle barnets tospråklighet (Gjervan et al. 2006). Den tospråklige assistentens rolle kan bidra til å styrke morsmålets status og øke barnets motivasjon til morsmålsføring og bidra til å styrke barnets medvirkning i barnehagen. De kan bidra til at annet personale kan få økt innsikt og forståelse for tospråklige barn og foreldrenes situasjon i barnehagen, dessuten kan en tospråklig assistent lettere sette seg inn i barnets situasjon i barnehagen og i dette være en god støtte for foreldrene (Gjervan et al. 2006).

### **5.2.2. Studier av tospråklighet og språkvansker**

Noen få studier har vurdert tospråklighet og språkvansker. I følge Kremer-Sadlik (2005) har Bruck (1982) og Crutchley et al. (1997) undersøkt barn med språkvansker som lever i et tospråklig miljø. Bruck (1982) undersøkte canadiske barn med språkvansker og lav språklig kompetanse på førstespråket (S1) nivå, men som ble undervist i et tospråklig miljø, engelsk og fransk. Hans studie konkluderer med at barn med språkvansker tilegnet seg ferdigheter på fransk uten at dette gikk ut over førstespråkutviklingen, akademisk fremgang eller kognitive ferdigheter på det nivået barnet befant seg (Bruck 1982 i Kremer-Sadlik 2005). Crutchley et al. (1997) har i følge Kremer-Sadlik (2005) testet tospråklige og enspråklige barn med spesifikke språkvansker (SLI). Resultatene viste at tospråklig barn med semantiske pragmatiske vansker (SPD) skåret det samme eller bedre på språktester enn enspråklige SPD barn. Bruck (1982) og Crutchley og medarbeideres (1997) studier kan tolkes, i følge Kremer-Sadlik, som at det er muligheter for at tospråklighet ikke hindrer språklæring hos barn med språkvansker (Kremer-Sadlik 2005).

### **5.2.3. Sosialisering til ulike kommunikasjonskulturer**

Valvatne & Sandvik (2007) trekker frem Heaths (1982, 1983, 1986) forskning på ulike miljøers måter og kommunisere med sine barn på. Disse studiene av voksnes kommunikasjon med spedbarn, viser at kommunikasjonen med spedbarn er starten på sosialisering til en

bestemt kommunikasjonskultur. Det kan se ut til at den kommunikasjonen som er best med spedbarn er den som gir barnet best muligheter for å utvikle de evnene de trenger for å kommunisere i det miljøet de vokser opp i (Valvatne & Sandvik 2007). Dette kan gi utfordringer der barn vokser opp i et kulturelt sammensatt miljø, hvor de trenger flere måter å forstå og kommunisere på. Det kan i dette oppstå problemer når de kommer til barnehage og har med seg andre kommunikasjonsferdigheter som ikke blir forstått eller verdsatt. Ofte er dette miljøer hvor det legges vekt på kommunikative ferdigheter som utvikles ved de voksnes vektlegging av det verbale. Faren ved dette er at barnehagepersonalet kan komme til å se og beskrive barnet som å ha mangler ved sine kommunikative ferdigheter og hjemmet som å ha manglende forutsetninger for kommunikatív samhandling med egne barn. I denne sammenheng oppfordrer Valvatne & Sandvik barnehagepersonalet til å reflektere over hva det vil si å møte barn som er vant til andre kommunikasjonsformer enn hva de møter når de kommer til barnehagen. For en del barn vil det å bli spurt om hva ting heter, eller å forvente at de skal kommentere ting som skjer rundt dem være uvant og de vil ikke ha strategier for hvordan de skal forholde seg til slike forventninger eller krav. Samtidig er det viktig at personalet ser hva barnet kan og gir foreldrene tilbakemelding om hva de mestrer og verdsetter og trygge foreldrene i deres foreldrerolle på bakgrunn av deres morsmål og kommunikasjonskultur (Valvatne & Sandvik 2007). Derfor bør personalet sørge for at barn får en forsiktig tilvenning til nye kommunikasjonsformer som sosialiserer barnet til kommunikasjonskulturen i barnehagen. Her påpekes det at det aller viktigste er å møte barnet der det er, vektlegge dets sterke sider og ikke være overdrevent opptatt av å gi det nye erfaringer (Valvatne & Sandvik 2007).

#### **5.2.4. Muligheter og mål med tospråklig utvikling hos barn med autisme**

Det finnes få forskningsstudier på minoritetsspråklige barn med autisme. I fravær av dette må vi støtte vår praksis på forskning og teori som foreligger i nærliggende temaer. Forskningsstudier om temaer som kommunikasjon og språk, tospråklighet og studier av barn med språkvansker generelt og spesifikt, må sammenstilles med den viten vi har om autisme. Det er ikke noe som tilsier at det vi til nå vet om språktilegnelse og sosialisering ikke skulle gjelde for barn med autisme. Tilegnelse av språk går også for disse barna via den språklige kanalen. Jeg stiller spørsmål om hvordan man kan gå frem i arbeidet med å fremme tospråkutvikling for barna med autismevansker. Vi vet hva barn med autisme har vansker med i språktilegnelse, språkbruk og andre kommunikasjonsferdigheter. Dette må legges til grunn når man planlegger og tilrettelegger for språkstimulering, uavhengig om det er på et eller to språk.

Muligheter og mål for tospråklig utvikling for barn med autisme må, ut fra slik jeg tolker teorien rundt språk- og tospråklig utvikling, vurderes ut fra hvert enkelt barns forutsetninger og behov. Ved en helhetsvurdering der man ser på barnets forutsetninger ut fra et utviklingsmessig og kognitivt perspektiv, bør man også vurdere barnets behov for to språk fra et sosiokulturelt perspektiv. Barnets livssituasjon bør ses i et livsløpsperspektiv og hva som på sikt gir barnet livskvalitet. Av erfaring oppleves det ofte at det gjøres vurderinger av barnets behov i forhold til her og nå situasjonen. Det må ikke glemmes at barnet ikke bare skal være i barnehagen, men også i skolen og arbeidslivet. Det må i denne vurderingen tas med at barnet skal være en del av sin familie resten av livet. Med et slikt sosiokulturelt perspektiv bør behov for språk i bruk være et styrende mål. Hvor det først og fremst bør settes fokus på å gi barnet ferdigheter slik at det har muligheter for samhandling og kommunikasjon med familien og dens omgivelser (Wharton et al. 2000; Kremer-Sadlik 2005). Språk ses her som et system for tanker og middel for å uttrykke seg, i en mer vid forstand enn bare ved talespråk. Tegn, symbolbruk og tekniske hjelpemidler kan også være uttrykksmidler for språk (von Tetzchner et al. 2008).

Når man møter barn med autisme i barnehagen har det ofte ikke utviklet noen talespråklige ferdigheter. Dette vil variere både i forhold til alder og hvordan autismevanskene fremtrer hos den enkelte. I tillegg må man ha med seg bevissthet på og kunnskap om at mange av disse barna i ulik grad kan ha utviklingshemning som tilleggsproblematikk. Barnet har likevel forholdt seg til og vært utsatt for språk. Uansett hvor det står i sin språkutvikling har det blitt påvirket av språk i omgivelsene og kan, om enn i ulik grad, benytte sine språklige ferdigheter reseptivt eller/ og ekspressivt overfor seg selv og omgivelsene.

Ut fra teorier om språkutvikling og tospråklighet, antar jeg at det vil være like mange former og variasjoner av tospråklig utvikling hos disse barna som hos barn innenfor normalutviklingen (Engen & Kulbrandstad 2006, Egeberg 2007, Valvatne & Sandvik 2007). Noen vil ha to språk som sitt morsmål og andre vil ha tilegnet seg basisferdigheter på et språk før de får tilgang til andrespråket. På hvilket nivå disse basisferdighetene er etablert og hvilke ferdigheter som er tilegnet vil variere både i forhold til alder og forutsetninger for utvikling sosialt, språklig og kognitivt (Engen & Kulbrandstad 2006, Egeberg 2007, Valvatne & Sandvik 2007). Dette vil være avgjørende for hvordan man bør tilrettelegge språkstimuleringen for barn med autisme som har minoritetsspråklig bakgrunn. Dette må vurderes sammen med foreldre, familie og omgivelser i et livsløpsperspektiv.

## 6. Flerkulturelt perspektiv på autisme – aktuell forskning og teori

Det har vært ønskelig å finne studier som belyser autismspektrumvansker og minoritets-språklig bakgrunn hos barn i førskolealder. Noen av de forskningsstudier jeg har kommet over handler om barn, men det presiseres ikke klart hvilken alder. Jeg velger å tolke det som at det handler om barn i førskolealder, selv om det snakkes om skoletiltak, da de ofte starter skolegangen tidligere enn vi gjør i Norge. Internasjonalt spesielt USA og England starter barn på skole, preschool, allerede i 3 – 4 års alder. I den sammenheng vil forskningen være overførbar i forhold til alder. Jeg har valgt å presentere forskning innen område barn med autisme med flerkulturell bakgrunn (minoritetsspråklig bakgrunn) som har tatt for seg:

- språktilegnelse og sosialisering,
- foreldre og familiens betydning for ett - og tospråklig utvikling og deres betydning og rolle for barnets evne til kommunikativt og språklig engasjement,
- kulturens betydning, kulturelle forskjeller og kulturell bevissthet hos pedagoger som jobber med barn med autisme med flerkulturell bakgrunn.

Ved å referere til internasjonal forskning, om barnehage- og skolekulturer, kan man komme i fare for å generalisere viten fra en kultur til en annen på feil grunnlag. Forskningsresultatene må forstås ut fra det samfunn og innenfor den rammen studien er gjort. Man kan likevel på bakgrunn av funnene gjenkjenne trekk og overordnede linjer fra egen praksis som kan vise vei for hvordan man kan forstå og handle i forhold til lignende problemstillinger. Dette er mitt utgangspunkt når det her refereres til internasjonal forskning.

### 6.1. Kasusstudie av minoritetsspråklige barn med autisme

Wharton et al. (2000) presenterer i sin artikkel *"Children with Special Needs in Bilingual families: A Developmental Approach to Language Recommendations"* tre kasus studier hvor de har sett på språkutvikling og sosial sammenheng hos barn med autisme. Studien er interessant for min oppgave da den belyser og fremhever tospråklig utvikling for småbarn med autisme og foreldrenes og morsmålets rolle for språklig, sosial og emosjonell utvikling. Dette er sett i lys av utviklingspsykologisk teori og med en sosiokulturell forståelse. Forfatterne legger vekt på at språk utvikles integrert med sosial utvikling. De fremhever at ulike språk har ulike kommunikative og sosiale væremåter. Dette er det viktig at de profesjonelle er seg bevisst i sitt arbeid med barn med språkvansker som har minoritetsspråklig bakgrunn. Dessuten viser studien at mors og fars mulighet for å engasjere seg emosjonelt i samhandlingen med barnet er

avgjørende for å få barnet engasjert til samhandling. Foreldrenes bruk av morsmålet gir større mulighet for emosjonelt samspill og engasjement, enn hva de klarer å formidle kommunikativt og emosjonelt gjennom bruk av sitt andrespråk. I muligheten til å skape engasjement med barnet ligger muligheten til å skape kommunikative situasjoner som åpner opp for å skape felles referanser. Dette er viktig for utviklingen for språk, både non- verbalt og verbalt (Wharton et al. 2000). Dette engasjementet både hos seg selv og med barnet, mestrer foreldrene bedre ved bruk av eget morsmål.

I studier som Wharton et al. (2000) har sett på av barns tilegnelse av lyder og lydmønstre for språkutvikling vises det, på generelt nivå, at spedbarn og yngre barn ikke bare er skarpt sensitive og responderende til spesifikke lydmønstre som vi finner i deres morsmål. Forskning på språktilegnelse og sosialisering beviser at sosial organisering av språk også spiller en viktig rolle i språkutviklingen (Wharton et al. 2000). Wharton et al. (2000) trekker frem Ochs and Schieffelin's (1984) argument om prosessen for at tilegnelse av språk og prosessen for sosialisering bør ses som integrert i hverandre. Ulike språk har spesifikke grammatiske konstruksjoner hvor dette uttrykker informasjon av betydning for hvordan lytterne skal forstå sine egne sosiale posisjoner og roller. Slik barn tilegner seg språk, lærer de seg også samtidig den sosiale meningen av den lingvistiske strukturen. Mønstre av språkbruk, i henhold til Ochs & Schieffelin (1984,1986) blir viktig ressurs for barn i prosessen for å bli ett kompetent medlem av sitt samfunn.

Ut fra de studier Wharton et al. (2000) bygger sin teori på vises tre klare utfall: 1) Det viser seg at spedbarn og yngre barn har en medfødt tilbøyelighet for særlig å lære ikke bare spesifikt foreldrenes talespråk, men også like mye prosodi og intonasjon. 2) Prosessen for språktilegnelse og sosialisering viser seg å være integrert. 3) Det finnes indikasjoner på en kritisk periode for språktilegnelse frem mot 10 års alderen. Det ser ut til at etter denne tiden vil mulighetene for å erverve seg språkferdigheter være betydelig redusert (Lenneberg 1967 i Wharton et al. 2000). Ut fra dette vil det være slik at barns utvikling og vekst av språk og sosiale ferdigheter må ses som flettet sammen. Dette påpeker Wharton klart at også gjelder for barn med utviklingsvansker. Wharton og hans medarbeidere konkluderer med at målet må være, ut fra barnets medfødte kapasitet og forutsetning, å gi barnet tilgang til det språket som er barnets biologiske preferanse – nemlig, det språket barnet har hørt *in utero*, i mors liv. Det andre Wharton et al. (2000) trekker frem er vekt på tilrettelegging av stimulering til utvidelse av barnets sosiale tilknytninger der foreldrene kan bidra til at barnet kan utvikle ønske om å



kommunisere og ta i bruk kommunikasjonsstrategier som vil støtte den pågående sosiale interaksjonen foreldrene etablerer.

### **6.1.1. Oppsummering og anbefalinger fra Wharton og medarbeideres kasusstudie**

Artikkelen tar opp hvordan tospråklige foreldre effektivt kan ta i bruk sitt morsmål til å hjelpe sine barn til å utvide, ikke bare lengden og kompleksiteten i deres lingvistiske utvekslinger, men også for deres sosiale og emosjonelle tilknytning. Alle kasusstudiene viste signifikant nytte av at foreldrene brukte sitt morsmål i lekesituasjoner. Artikkelen har også et fokus på hvordan foreldrene kan forbedre tilrettelegging av hjemmesituasjoner for språk og sosial interaksjon for sitt barn med autisme.

Nøkkelen er i følge forfatterne å ha fokus på å påvirke og engasjere seg følelsesmessig for å først å fange barnets oppmerksomhet for så å støtte dets tilknytning når barnet har sin oppmerksomhet rettet mot det du ville oppnå. De sier det handler om *"it is what you say, and how you say it!"* (Wharton et al. 2005;150) som kan bidra til samhandling og utvikling av kommunikasjon, språk og sosial tilknytning og ferdigheter, ikke hvilket språk som benyttes. Forfatterne sammenfatter sine anbefalinger fra studien i følgende fire prinsipper:

- 1) Foreldrene bør oppmuntres til å bruke sitt morsmål i spesifikke situasjoner, slik som kveldsrutiner, spesielle lekesituasjoner og andre samhandlingssituasjoner med høyt emosjonelt innhold. Det finnes ingen støtte for å fraråde bruk av morsmål i samhandling med barnet.
- 2) Familiemedlemmer som ikke snakker samme språk som barnet, bør oppmuntres til å samhandle med barnet med autisme ved bruk av morsmål.
- 3) Personale som arbeider med barn med utviklingsvansker i tospråklige situasjoner bør observere hva som kan være gode strategier for å fremme og øke foreldrenes muligheter for bruk av sitt morsmål i interaksjon med barnet.
- 4) Barnehager, skoler og andre som bidrar til å hjelpe familien bør forplikte seg til å rekruttere flerspråklige og flerkulturelt personale.

### **6.2. En studie av barn med høytfungerende autisme og tospråklig utvikling**

Tamar Kremer-Sadliks (2005) paper rapporterer fra en større etnografisk studie av barn med høyt fungerende autismes (HFA) kommunikasjonsferdigheter i hjem og skole. Studien ble presentert på "4th International Symposium on Bilingualism" 2005.

Studien bygger på data fra intervjuer med foreldre og videoopptak fra interaksjoner i hjemmet mellom fire barn og deres foreldre. Alle barna kom fra hjem hvor morsmålet var et annet enn engelsk. Alle fire foreldreparene var anbefalt å ikke snakke sitt morsmål til sine barn med HFA. De hadde alle i ulik grad innført engelsk i hjemmet for å unngå at barna ble språklig forvirret. Studien viser at foreldrene tok de profesjonelles anbefalinger, om kun å snakke ett språk, svært seriøst, og trodde at bruken av morsmålet ville forvirre og hindre barnas språkutvikling.

Dette paperet og studien er interessant for min oppgave da det trekkes frem problemstillinger og drøftinger om ett eller flere språk er mulig for barn med autisme å utvikle og forholde seg til. Samtidig trekker paperet opp og ser på konsekvensene av språklige anbefalinger til foreldre og miljøets betydning. Det viser seg i følge Kremer-Sadlik å være få studier av språkvansker og tospråkighet som støtter eller rasjonelt forklarer de profesjonelles anbefalinger om at foreldrene ikke bør snakke hjemmespråket (morsmål) til barn med HFA. Forfatteren fremholder Cummins terskelnivå hypotese og advarselen om at lavt nivå i utvikling av førstespråket og andrespråket øker barnets risk for varig negativ kognitiv effekt. Dette kan være en av de forklarende årsakene til at de profesjonelle gir slik anbefaling om språkbruk i flerspråklige familier. Kremer-Sadlik viser til studier gjort av Bruck (1982) og Crutchley et al. (1997) som viser at kognitive vansker i seg selv ikke er til å unngå for disse barna, men studien viser likevel at barna utvikler seg tospråklig uten at dette går utover faglige prestasjoner (Kremer-Sadlik 2005).

### **6.2.1. Bakgrunnsteori for Kremer-Sadlik og medarbeideres studie**

Kremer-Sadlik er opptatt av at barnet gis mulighet for å kommunisere med familien. Hennes syn og faglige fokus hører innenfor et språk- sosialiseringsparadigme. Hun støtter seg til Ochs & Schieffelin (1984) teori som ser prosessene med språkilegnelse og sosialisering som integrert i hverandre. Kremer-Sadlik fremhever dette slik:

*This paradigm maintains that the acquisition of rules governing language is in part the acquisition of meanings and functions of these forms in social situations. That is, the knowledge of linguistic forms is embedded in socio-cultural knowledge. And on the other hand, the understandings of the social organization of a certain cultural community are largely acquired through language (Kremer-Sadlik 2005:1227 ).*

Hennes studie bygger på en forståelse av at barn ikke bare sosialiseres til å bruke et språk, men også sosialiseres gjennom språk. Ut fra en slik oppfatning blir familiemiljøet det primære ståsted hvor et barn lærer å bli empatisk, sosial og kommunikativt kompetent medlem av

samfunnet. Dette antyder at et barn trenger å forstå og snakke språket som blir benyttet i hjemmet. Det indikerer også at når et barn ikke forstår hjemmespråket, kan det påvirke barnets sosialiseringssprosess negativt.

Kremer-Sadlik bygger sin teori på studier som har sett på språkbruk i innvandrerfamilier med normalbarn og for barn med spesielle behov som autisme. Disse studiene mener hun belyser hvilke negative følger det kan gi om foreldrene ikke bruker sitt morsmål sammen med sine barn. Studiene antyder at eliminering av kommunikasjon på hjemmespråket kan resultere i kommunikasjonsbrudd. Hun viser til Filmore (1989) som har vist at når barn behersker hjemmespråket på et nivå hvor det ikke forstår hva foreldre sier, blir kommunikasjonen anstrengt og begrenset. Ved at foreldre snakker sitt morsmål til sine barn og at barna benytter samme hjemmespråk skjer det motsatte. Kremer-Sadlik viser til Tseng og Fulignis (2000) forskning. Den viser at tenåringer som kommuniserer med sine foreldre på morsmålet viser et høyere nivå på samhørighet i diskusjoner sammenlignet med tenåringer som snakker med foreldrene på andrespråket (Kremer-Sadlik 2005).

Forskning antyder at når barn ikke snakker hjemmespråket gir det negative følger for foreldre – barn forholdet. I følge Kremer-Sadlik fant Tseng og Fuligni (2000) at tenåringer som snakker med sine foreldre på engelsk og ikke på morsmålet, følte mer emosjonell avstand og det var mindre sannsynlighet for at de engasjerte seg i samtale med sine foreldre. Dette støttes av funn fra Whartons (2000) studie av kommunikasjon mellom innvandrerforeldre og deres autistiske barn. Studien viste at foreldrene var mer følelsesmessig engasjerte med sine barn når de brukte sitt morsmål.

### **6.2.2. Hva finner Kremer-Sadlik i sin studie?**

Studien Kremer-Sadlik viser til er gjort i samarbeid med og ble ledet av Elinor Ochs. Kremer-Sadliks paper (2005) refererer til funn ved intervju med foreldre hvor fokus var bruk av språk og tospråklighet utført med foreldre som snakket andrespråk hjemme. Kremer-Sadliks og medarbeideres funn viser at flere av foreldrene fremhever at barnet ofte føler seg ekskludert fra å delta aktivt eller passivt i familiens samhandling. Hun legger frem et eksempel der et foreldrepar opplevde, på grunn av sine svake språkferdigheter på andrespråket, at det ble vanskelig å kommunisere med barnet sitt. Barnet viste ofte frustrasjon når det ikke forsto familiens kommunikasjon seg imellom på morsmålet. Foreldre forteller at barnet ikke identifiserte seg med å være et medlem av familiens etniske samfunn, som resten av familien

klart hørte til. Barnets manglende forståelse av familiens morsmål, resulterte i manglende muligheter til å samhandle med familien. Når familiemedlemmene valgte å snakke engelsk med barnet, hindret det dem til å utveksle ideer og opprettholde interaksjonen, på grunn av deres lave engelskspråklige ferdigheter. Intervjuene viste også at når barnet ikke delte familiens morsmål, satte barnet seg selv ofte utenfor det etniske samfunnet som familien tilhørte. Det følte med andre ord ingen tilhørighet til det som resten av familien definerte og opplevde som fellesskap og identitetsskapende.

Kremer-Sadliks et al.(2005) studie fremhever en familie som ikke valgte å følge de profesjonelles råd om bare å snakke samfunnets hovedspråk til barnet. De valgte å bruke både morsmål og andrespråket i interaksjon med barnet. Foreldrene snakket 80 % av tiden sitt morsmål med barnet og barnet responderte både på morsmål og andrespråket. Barnet benyttet også kodeveksling. Det vil si at barnet bevisst vekslet mellom begge språkene i samtale med foreldrene (Valvatne & Sandvik 2007). Det viser at de profesjonelle tok feil i dette barnets tilfelle om at det ble forvirret om det ble eksponert for begge språk. Det kan se ut til at Kremer-Sadlik's studier bekrefter at selv barn med språkvansker og barn med autisms språkvansker kan utvikle og forhold seg til to språk.

### **6.2.3. Kremer-Sadliks konklusjon**

Kremer-Sadlik konkluderer med *"to be or not to be bilingual is NOT the question"* (Kremer-Sadlik 2005:1232) Barn med HFA er ført inn i et flerspråklig, flerkulturelt samfunn som har plikt til å hjelpe de, til tross for deres vansker, å bli medlemmer av sitt samfunn. For at de skal mestre dette må de gis muligheten til å lære både sitt morsmål og andrespråket. Hun fremhever at selv på bakgrunn av disse barnas manglende instinkt for det språklige og sosiale bør de ikke begrenses i tilgang til konversasjon, og spesielt ikke i forhold til foreldrene, men heller gis tilgang og muligheter til å høre og kommunisere på flere språk.

### **6.3. Flerkulturelle spørsmål rundt barn med autisme**

Dyches, Wilder, Sudweeks, Obiakor & Algozzine, (2004) og Wilder, Dyches, Obiakor Algozzine (2004) har skrevet om flerkulturelle spørsmål som fremtrer innen autismspekteret og om flerkulturelle perspektiv på undervisning av elever med autisme. I sin bok *"Multicultural Special Education"* har Obiakor sammen med Dyches, Wilder, Algozzine (2007) skrevet et kapittel som omhandler hvordan man bør arbeide med læring for flerkulturelle elever med autisme.

I artiklene “Multicultural Issues in Autism” (Dyches et al. 2004) og ”Multicultural Perspectives on Teaching Students with Autism”( Wilder et al. 2004). Påpekes det at det mangler forskning og kvalitet i arbeidet med flerkulturelle spørsmål innenfor fagfeltet autisme. I sin diskusjon har forfatterne fokus på spørsmål som omhandler autisme i kulturelle grupper og flerkulturelle familier med barn innen autismspekteret og deres tilpasning til samfunnets kultur. Samtidig undrer de seg om den euro- amerikanske tradisjonen for intervensjon overfor barn med autisme vil fungere for flerkulturelle barn med disse vanskene. Forfatterne ser barna med autisme som å ha utfordringer eller hindringer på tre plan; de er kulturelt forskjellige, de har kanskje et annet språk og de har uvanlig atferdsrepertoar. I sin gjennomgang av studier fant forfatterne forskjeller i forekomst og frekvens på kryss av folkegrupper, og lite informasjon angående hvordan flerkulturelle familier tilpasser seg det å oppdra et barn med autisme. Forfatterne ser, etter gjennomgang av flere forskningsstudier, at elever med flerkulturell bakgrunn og autisme har utfordringer som minst vises på fire områder: Kommunikasjon, sosiale ferdigheter, atferdsrepertoar og kultur (ibid).

Forfatternes to artikler konkluderer med at det er implikasjoner ved forskningen som finnes på området. Dette handler blant annet om hva som er effektive intervensjoner og hva som skal til av støtte og hjelp til familier som har barn med autisme for at de skal mestre barnet og livssituasjonen de lever i som følge av barnets autisnevansker. De stiller spørsmål ved hvor kulturelt egnet forskningen som til nå er gjort er overfor flerkulturelle familier, og hva profesjonelle bør tenke igjennom og legge vekt på når de jobber med barn med flerkulturell bakgrunn og autisme. De profesjonelle som jobber med disse barna og deres familier burde i følge forfatterne *”be concerned about the relatives paucity of research specific to the challenges they face”* (2004:110, 2004:221). Forfatterne opplever ofte at publisert forskning har fokus på hva de mener er egnet hjelp og innsats som skal være tilgjengelig for personer med autisme, mer enn å ha fokus på hva familien selv ønsker og har behov for ut fra deres verdier og leveste.

Årsakene til dette tror Wilder et. al (2004) handler om at det meste av den spesialpedagogiske forskningen har vært dominert av og foregått innenfor den europeisk – amerikanske populasjon. Med dette forstår jeg at det er få flerkulturelle familier med i disse studiene eller at det flerkulturelle perspektiv ikke har fått noe oppmerksomhet i denne forskningen. De fremhever at det meste av forskningen som har vært gjort har kategorisert barn i forhold til handikap og ikke kategorisert elever med autisme i forhold til kultur. Dette har ført til at det er

begrensede data tilgjengelig for forskere og praksisfeltet til å sørge for at rett støtte og hjelp stilles til rådighet til elever med autisme med forskjellig kulturell bakgrunn. Disse begrensningene mener de reflekterer manglende bevissthet på kulturelle spørsmål og på hvilke måter disse spørsmålene påvirker elever med autisme og deres familier. Deres vurderinger av flerkulturelle perspektiver på autisme viser at etnisk forskjellighet kan påvirke elever med autisme og deres familier. De ser at faglitteraturen fortsetter med å kategorisere autismevansker hos barn innenfor dimensjonene kommunikasjon, sosiale ferdigheter og atferd.

Artikkelforfatterne mener at det er nødvendig å ta det flerkulturelle perspektiv i betraktning. Ved å bringe inn kulturelle perspektiv mener de at spesialpedagoger vil unngå uhensiktsmessig identifisering, vurdering og kategorisering, plassering og instruksjon av barn med autisme som har med seg en annen språklig og kulturell bakgrunn enn samfunnet de lever i. Jeg forstår dette slik at de snakker om autisme som en kulturbetinget funksjonshemming. Det vil si at i noen kulturer ser man på atferden barnet viser på andre måter eller definerer vanskene som at det handler om noe annet enn autisme. Hylland Eriksen (2007) skriver om dette som at sykdom og avvik kan ses som kulturelt konstruerte kategorier. Der sykdom eller avvik må sees i sammenhenge med de sosio-kulturelle, religiøse, politiske og økonomiske kontekster de opptrer i. Ut fra en slik forståelse av sykdom og avvik som begrep bør man bringe betydningen av kultur inn som et viktig perspektiv ved utredning og intervensjon av barn med autisme i flerkulturelle familier.

### **6.3.1. Å jobbe med flerkulturelle barn med autisme – kulturelle faktorer og anbefalte retningslinjer**

I arbeid med barn med autisme som har en flerkulturell bakgrunn fremhever Obiakor et. al (2007) at det er viktig å vurdere kulturfaktorer som ligger implisitt i barnets familie. Da de mener dette er avgjørende for å forstå hvordan autismen fremtrer hos det enkelt barn og for å kunne avgjøre hvilke intervensjoner som vil være effektive overfor barnet. Det anbefales hjemmebesøk og jevnlig kommunikasjon med familien (Champell-Whatley & Gardner 2002 i Obiakor et al. 2007). Det er viktig at pedagogen skaffer seg innsikt i familiens vektlegging av regler, ansvarlighet og forpliktelser i sin oppdragelse av barnet. Det er viktig at pedagogen har innsikt i kulturelle variasjoner av ulike grupper, da man finner barn med autismevansker på kryss av geografiske områder og etniske grupper. Autismespektervansker ses ikke som forårsaket av rase, etnisitet eller sosial tilknytning (The Autism Society of America 2004). Familiens økonomi, livsstil og utdanning ser ikke ut til å være påvirkningsfaktorer i forhold til omfanget av autisme. Dette innebærer at miljømessige eller kulturelle faktorer kan frifinnes som årsak til vanskene. Obiakor et al. (2007) trekker frem dette som interessant da data fra The

Annual Report to Congress on the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) avslørte signifikante forskjeller i forekomsten av autisme på kryss av etnisk grupper i USA for barn i skolealder (se Dyches, Wilder & Obiakor 2001, Dyches, Wilder, Sudweeks, Obiakor & Algozzine 2004).

Obiakor et al. (2007) viser til at tidligere tilnærminger i spesialpedagogisk undervisning har blitt kritisert for å ha fokus på individuelle løsninger i tilnærminger til barnas vansker og ikke på kultur. Forfatterne viser til at familiekultur kan ha stor påvirkning på flere undervisningsfaktorer for elever med autisme. I dette ligger det vurdering av om barnets atferd og vansker er autistisk, om og hvor barnet mottar hjelp, hvordan foreldrene skal innlemmes i samarbeidet og hvordan barnet skal oppdras og undervises.

Obiakor et al. (2007) oppsummerer sin artikkel rundt hva pedagogen bør være bevisst på og ha av kompetanse og væremåter i møte med barn med autisme og foreldrene som har flerkulturell bakgrunn. Dette kaller de å være "a culturally responsive educator". Ikke alle punkter sees som kulturelt overførbare til norske barnehageforhold. De kan likevel sees som et innspill til bevisstgjøring i eget arbeid. En pedagog forstår og arbeider i følge Obiakor et al. (2007) etter:

- 1) At autisme er et spekter av vansker som fremtrer ulikt i hvert barn til tross for kulturelle forskjeller.
- 2) Avviser ikke barn med autisme fordi de har forskjellig kultur, kunnskap, kommunikasjon og sosiale væremåter.
- 5) Vet at autisme kan ses forskjellig avhengig av familiekultur.
- 6) Individualiserer læringen for barna etter kultur så vel som deres vansker.
- 7) Blir kjent med familiekulturen til barnet med autisme.
- 8) Vet at forekomsten av autisme er ulik på kryss av kulturer.
- 9) Engasjerer seg i kulturelle sensitive vurderinger og læring for flerkulturelle elever med autisme.

## **6.4. Oppsummering**

Alle studiene trekker inn og legger vekt på foreldrenes og familiens betydning for barnets utvikling språklig og sosialt og derigjennom kulturelt. Det ser ut til å være en enighet om at språk- og sosialutvikling bør ses som integrerte prosesser i hverandre. I dette spiller foreldrene og familien en viktig rolle for å få barnet med autisme engasjert til kommunikasjon og sosial samhandling, som inngangsporten for språktilegnelse. Bruken av morsmålet ser ut til å spille en viktig rolle i forhold til foreldrenes eget engasjement både emosjonelt og kommunikativt. Ut fra dette bør man som profesjonell råde foreldrene til å bruke eget morsmål i samhandling og kommunikasjon med barnet og støtte de i egnede situasjoner som kan fremme barnets

kommunikasjons- og språkligutvikling. I dette handler det om ”hva man sier og hvordan man sier det”. Det ser ut til å være avgjørende for barnets tilknytning til familien og deres kulturelle tilhørighet at barnet kan kommunisere på felles språk, morsmålet. Barnet må gis muligheter til å kommunisere. Omgivelsene bør åpne opp for muligheter til at barna får kommunisert med sine omgivelser og ikke begrense mulighetene gjennom ett språk. anbefalinger om ett språk ser heller ut til å begrense muligheter og hindre kommunikasjon, enn at det åpner opp for tilegnelse av språk.

Studiene jeg har vist til indikerer at kulturens betydning, kulturelle forskjeller og kulturell bevissthet hos pedagoger som jobber med barn med autisme og flerkulturell bakgrunn må trekkes mer inn når man planlegger, vurderer og setter i gang intervensjoner der barn med autisme og deres familier har en flerkulturell bakgrunn (minoritetsspråklig bakgrunn). Det oppfordres til å ansette personer med flerkulturell bakgrunn og kompetanse og man bør som pedagog være en ”a culturally responsive educator”. Det trengs mer forskning og større fokus på flerkulturelle spørsmål og kunnskap om kulturens innvirkning og betydning for utviklingen til barn med autisme. Min undersøkelse av hvordan barnehagen møter barn med minoritets-språklig bakgrunn som har autisme sett i forhold til barnets tospråklige og tokulturelle utvikling er et bidrag til og et forsøk på å beskrive den praksis og erfaring som skjer ute i barnehagene der disse barna har sitt opplærings og omsorgstilbud.



## **7. Metode**

Her presenteres utvalget av informanter med utdanningsbakgrunn, erfaring og barnehagen de jobber i. Det gis også et kort innblikk i barna de jobber med, deres forutsetninger, alder og språklige utvikling. Metodisk tilnærming, forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen presenteres. Det utdypes mer rundt intervju som metode, forberedelse til intervjuene, intervjuguide og hvilke spørsmål som er stilt. Det reflekteres rundt egen rolle og gjennomføring av intervjuene. Bearbeiding og analyse tar for seg transkriberingsprosessen og systematisering og analysering av materialet. Til slutt drøftes oppgavens reliabilitet, validitet og generalisering og etiske betraktninger.

### **7.1. Utvalg**

For å få kunnskap om hvordan barnehagen møter barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme i forhold til tospråklig og tokulturell utvikling består mitt utvalg av pedagoger som jobber i barnehager som har et eller flere barn med et slikt utgangspunkt og den pedagogen som til daglig har ansvaret for barnas opplæring. Utvalgsriterier for informanter har vært: 1) Pedagoger som jobber med barn med diagnose innenfor autismspekteret. 2) Barna må i tillegg til en autismediagnose ha minoritetsspråklig bakgrunn, hvor morsmål er hovedspråk i hjemmet og norsk er andrespråk i barnehagen. 3) Morsmålet må være fra land utenom Skandinavia. 4) Barna må være i førskolealder 3 – 6 år. Avgrensingen aldersmessig gjør det lettere å sammenligne.

Jeg har valgt å bruke begrepet pedagog om den som har ansvar for den daglige opplæringen av barnet og som utarbeider barnets individuelle opplæringsplan. Jeg kunne ha valgt å intervju barnehageavdelingens pedagogiske leder. Jeg ser i etterkant av intervjuene at dette kunne ha gitt en bredere informasjon om barnehagens språklige arbeid generelt og med sikte på språk-arbeid som gjøres generelt for barn med minoritetsspråklige bakgrunn. Det hadde ført til at jeg muligens hadde gått glipp av koblingen til brobyggingen med foreldrene og den spesifikke språkstimuleringen rundt barnet med autisme sett opp mot barnets minoritetsspråklige bakgrunn. Min erfaring er at det oftest er pedagogen som jobber direkte med barnet som har dette ansvaret og innsikten.

Utvalget består av fire pedagoger fra fire ulike kommunale barnehager på Østlandet. Jeg kom i kontakt med to av barnehagene ved hjelp fra Pedagogisk psykologisk tjeneste og Pedagogisk fagsenter i en bykommune. I tillegg har jeg tatt direkte kontakt med en barnehage på oppfordring fra kollega som hadde kjennskap til at barnehagen hadde barn som passet til mine

utvalgskriterier og informanter som kunne bidra til temaet. Den fjerde barnehagen er valgt ut fra egen portefølje. Noe jeg i utgangspunktet hadde håpet å unngå. Likevel på grunn av tid og vansker med å komme i direktekontakt med barnehager, og vanskene det viste seg å være å komme i kontakt med disse via Habiliteringstjenester og PPT – kontorer, så jeg meg nødt for å benytte en barnehage jeg kjente til fra tidligere. Dette var en barnehage jeg ennå ikke hadde startet veiledningsoppfølging med. Tre av barnehagene er kommunale barnehager som har opptak av alle barn. Det vil si at barnet med autisme går på avdeling med andre barn, uten funksjonshemming, og har et tilrettelagt opplegg på og utenfor avdelingen med og uten andre barn etter behov. En av barnehagene er en spesialbarnehage, hvor den ene avdelingen gir et tilbud til barn med autisme. Pedagogene i utvalget har ulik utdanningsbakgrunn, erfaringstid og yrkeserfaring innenfor barnehage, autismeproblematikk og arbeid med minoritetsspråklige.

I forkant av å skaffe informanter har jeg søkt om godkjenning av prosjektet og innhenting av data fra Norsk samfunnsforsknings datatjeneste (NSD). Ved godkjenning ble det utarbeidet et forespørselsbrev til PPT om hjelp til å skaffe informanter. I denne forespørselen ble det vedlagt forespørselsbrev med samtykkeerklæring som PPT ga direkte til informantene (se vedlegg 2 og 3). Når skriftlig samtykke forelå hos meg, visste jeg hvem informanten var og kunne ta kontakt for å avtale intervju.

## **7.2. Hva kjennetegner informantene?**

Målet har vært å intervjuere pedagoger som har ansvaret for og jobber til daglig med barn som har en autismediagnose og som i tillegg har en minoritetsspråklig bakgrunn. Det viste seg at mine informanter har ulik utdanningsbakgrunn, både i forhold til grunnutdanning og av etter- og videreutdanning. De har utdanning som førskolelærer med videre utdanning i spesialpedagogikk, sosionomutdanning, barnevernspedagog og førskolelærer med utdanning både i spesialpedagogikk og flerkulturell forståelse. Jeg velger å omtale alle som pedagoger, uavhengig av utdanningsbakgrunn, da det er den rolle de hadde ved intervjuetidspunktet. Alle informanter er damer mellom 23 – 55 år. Erfaringsbakgrunn og fartstid i yrke er derfor svært ulike, men også i forhold til erfaringer de har med å jobbe med gruppen barn med autisme generelt, erfaring med minoritetsbarn og å ha barnehagen som arbeidsfelt. Dette har gitt utfordringer i å skape en helhetlig fremstilling av funn og resultater. Alle barnehagene kjennetegnes ved at de ligger i bymiljøer på Østlandet med høy andel av familier med minoritetsspråklig bakgrunn. Barnehagene oppleves å være ulike ved måten de organiserer barnegruppene på og hvordan de tilrettelegger sitt pedagogiske tilbud, både når det gjelder

oppgavens målgruppe og for barn generelt. Informantene jobber eller har jobbet med barn fra land som Tyrkia, Sri Lanka, Vietnam, Kina, Albania, Russland, Pakistan og fra flere land i Afrika, deriblant Somalia.

### **7.2.1. Presentasjon av den enkelte informant og barnehage**

**Nina** jobber i en barnehage i et nærmiljø med høy andel av familier fra ulike minoriteter.

Barnehagen er en satsningsbarnehage på språk og flerkulturell pedagogikk via NAFO, som er Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Barnehagen har syv avdelinger. De har ansatt egen språkpedagog som har ansvar for oppfølgingen av språkarbeid for hele barnehagen. Når intervjuet gjennomføres har Nina akkurat avsluttet arbeidet med barnet hun refererer til i intervjuet, da barnet har begynt på skolen. Hun var ansatt som støttepedagog, men er utdannet barnevernspedagog. Det fortelles at det er vanskelig å få tak i førskolelærere i denne delen av landet. Flere av de pedagogiske lederstillingene og støttepedagogstillingene er besatt av andre fagprofesjoner på dispensasjon fra fylkesmannen. Ellers jobber det assistenter med bakgrunn som barnepleier eller med barne- & ungdomsarbeiderutdanning på avdelingene. Nina jobber nå som støttepedagog i en avdeling utenfor hovedhuset. Intervjuet med Nina handler om den tiden hun jobbet med et barn med autisme med minoritetsspråklig bakgrunn. Noen av hennes svar kan bære preg av at hun nå jobber med minoritetsbarn i en annen avdeling i barnehagen. Året hvor hun jobbet med målgruppen var hennes første år i jobb som fagutdannet. Hennes tidligere arbeidserfaring er fra botilbud for voksne personer med autisme under studietiden. Nina mottok veiledning fra et senter som tilbyr tidlig intensiv opplæring ut fra læringsprinsipper forankret i anvendt atferdsanalyse. Barnet Nina jobbet med var 5 år og hadde utviklet noen få ord. De jobbet målrettet med å utvikle talespråk. Det ble ikke brukt noen former for alternativt supplerende kommunikasjon for støtte til det manglende talespråket. Barnets uttrykksmiddel, for utenom de få ordene det hadde, var gjennom kroppsspråk som å håndlede, peke, vise, hente, gråte og le.

**Toril** jobber i en barnehage med fem avdelinger. Barnehagen har til sammen 15 ansatte. I tillegg kommer støttepedagoger og språkpedagog som har ansvar for barn med spesielle behov og språkarbeidet i barnehagen. På barnehagens hjemmeside står det at de jobber systematisk med språk og kommunikasjon, hvor personalet har laget et eget verktøy for språk-arbeid. Hvert barn har sin primærkontakt, som følger opp sine barn med å dokumentere barnets interesser, lek og aktivitet som grunnlag blant annet for foreldre- og barnesamtaler. Barnehagen har opp til flere pedagogiske ledere på dispensasjon og disse får ukentlig veiledning fra styrer. Det fortelles at tidligere støttepedagog for barnet var vernepleier. Toril er utdannet sosionom og har

jobbet med barnet i et års tid. Hun har ikke tidligere jobbet med førskolebarn, men har jobbet med tenåringer innenfor autismespekteret, Asperger og ADHD. Hun påpeker at hun ikke har noen pedagogisk utdanning, men får tett oppfølging via veiledning fra fagkonsulent på pedagogisk fagsenter i sin kommune. Barnet Toril jobber med er 5 år, har utviklet talespråk både på morsmål og på norsk. De jobber med bruk av språk.

**Hilde** jobber i en toavdelings barnehage på en avdeling for barn med vansker innen autismespekteret. Avdelingen har syv plasser for barn med autisme i alderen 1 – 6 år. Barnehagen tar imot barn fra hele kommunen og har opptak hele året. I år har seks av syv barn på avdelingen minoritetsspråklig bakgrunn. Hilde har vært med å bygge opp avdelingen fra starten og de har stort fokus på kommunikasjon som en av sine grunnpilarer. Hilde er utdannet førskolelærer med videreutdanning i 2. avdeling spesialpedagogikk og har ansvar for de spesialpedagogiske timene barna blir bevilget på enkelt vedtak gjennom opplæringsloven. Avdelingspersonalet består av pedagogisk leder som er førskolelærer med tilleggsutdanning i 2. avdeling spesialpedagogikk. I tillegg har de to spesialpedagogstillinger, hvor den ene er besatt av spesialpedagog og den andre av en barnevernspedagog med lang erfaring. Avdelingen har seks miljøarbeidere som enten har barne- & ungdomsarbeiderutdanning eller jobber som ufaglært assistent. Avdelingen har spesialisert seg på tilbud for førskolebarn med autisme og har i mange år hatt utviklingsprosjekt med fokus på kommunikasjon og bruk av alternativ og supplerende kommunikasjonsmidler (ASK). De har fått ekstern veiledning fra autismenettverket og forskere fra et universitet. Barna Hilde jobber med er i alderen 2 – 6 år. Når de starter opp i barnehagen har de som oftest få kommunikative og språklige ferdigheter. De fleste utvikler kommunikative ferdigheter og noen utvikler også talespråk, men i ulik grad og med stor variasjon i bruk av disse ferdigheter.

**Tone** er styrer i en barnehage med 1 ½ avdeling for barn i alderen 0-5 år. Dette er en bybarnehage hvor 50 % av barnegruppa har minoritetsspråklig bakgrunn. Barnehagen har fokus på å skape og utvikle mangfold og jobber med kommunikasjon i en vid betydning. De gir barn mulighet til å kommunisere med hele seg. De er inspirert av Reggio Emilias tanker og de jobber mye gjennom de estetiske fagene, tegning, drama, dans og musikk, for å fremme språk. Barnehagen har foruten styrerressursen 150 % pedagog fordelt på to stillinger, hvor en er nyutdannet førskolelærer og førskolelærer nummer to har kompetanse og erfaring også innenfor flerkulturell pedagogikk. I tillegg er det ansatt en fagarbeider og to assistenter. Tone er utdannet førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk, pedagogisk arbeid på

småskoletrinnet, flerkulturell forståelse, ledelses- og veiledningskompetanse og har en mastergrad i barnehageprofesjon. Barnehagen har det siste året hatt et barn med autisme med minoritetsspråklig bakgrunn. Autismeproblematikk som fenomen er nye for dem, og de er på vei til å erverve forståelse for hva diagnosen innebærer for barnet og dets behov for tilrettelegging og opplæring. De har ansatt spesialpedagog fra pedagogisk fagsenter i kommunen og mottar veiledning både fra denne og eksternt fra Habiliteringstjenesten i fylket. I tillegg har de ansatt tospråklig assistent. Barnet Tone jobber med er 4 år. Barnet har utviklet noen lyder og ord på morsmålet og noen få ord på norsk. Det har nettopp fått diagnosen og er i starten av å ta i bruk grafiske symboler som alternativ kommunikasjonsform.

### **7.3. Metodisk tilnærming, forberedelse og gjennomføring**

#### **7.3.1. En kvalitativ tilnærming**

Formålet med oppgaven har vært å få kunnskap om hvordan barnehagen møter barn med minoritetsspråklig som autisme i forhold til deres tospråklige og tokulturelle utvikling, som blir definert til å tilhøre gruppen minoritetsspråklige. Dette har vært styrende for valg av metode. Jeg har hatt et ønske om å utvikle forståelse for fenomener knyttet til pedagogens arbeide med barnets tospråklige og tokulturelle utvikling rundt denne gruppen barn og hvordan broer bygges for å fremme språk i samarbeid med foreldrene. Det har i denne sammenheng vært naturlig å benytte seg av kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning og dens metoder er utviklet innenfor et kunnskapsparadigme hvor meninger og intensjoner står i fokus i forskningen, hvor den åpne og frie samtalen benyttes som viktig innfallsvinkel (Befring 2002).

#### **7.3.2. Intervju som metode**

Intervju kan brukes både som hypotesetestende og som utforskende metode for å finne ut om eller forstå den verden og de fenomener man ønsker å undersøke (Kvale 2006). For å få svar på min problemstilling fant jeg det hensiktsmessig å benytte intervju som metode med henblikk på innhenting av empirisk informasjon. Jeg har vært ute etter å få tak i andres erfaring. Gjennom intervju kan man få innsikt i informantenes tanker, erfaringer, meninger og følelser (Befring 2002, Dalen 2004). Intervju betyr utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som begge er opptatt av (Kvale 2006). Intervjuet kan ses som er konversasjon mellom to personer med et faglig innhold i steden for den hverdagslige praten. Intervju som forskningsmetode har til hensikt: ”..... å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.” (Kvale 2006:21).

Formålet med intervjuene har vært å få en kvalitativ beskrivelse og innsikt i informantenes praksis og erfaringer for så å tolke meningene med disse (Kvale 2006). For å få tak i deres praksiserfaringer har jeg valgt å benytte semistrukturert intervju. Ved bruk av denne intervjuformen kunne jeg ha styring på temaene og tilhørende spørsmål jeg ønsket å stille, samtidig som det ga åpning for å følge og utdype informantens svar og fortellinger (Kvale 2006). Semistrukturert intervju krever utvikling av intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål, som gir åpning og rom for å stille mer utdypende spørsmål for å få mer informasjon og større dybde i det informanten forteller (Johnsen i Fuglseth & Skogen 2006). utfordringer og betingelser for et semistrukturert intervju er å etablere kontakt og skape tillit med informanten innenfor et kort tidsrom, slik at man kommer i posisjon til å kunne snakke om egne opplevelser og meninger. I dette ligger det også utfordringer i å innhente kunnskap samtidig som man ivaretar etiske og følelsesmessige sider i samhandlingen med informanten. Interaksjonen som skjer mellom meg som intervjuer og informanten skal forvaltes med bevissthet på at dette er et asymmetrisk forhold hvor intervjueren sitter med makten til å styre samtalen (Kvale 2006, Ryen 2002).

### **7.3.3. Forberedelse til intervju**

Forberedelser til intervju har bestått av refleksjon over egen praksiserfaring innen oppgavens områder og gjennomgang av faglitteratur for å spisse problemstillingen. Jeg har reflektert over hva jeg ønsket å vite mer om og hvilke spørsmål som bør stilles for å få den informasjonen som kunne besvare problemstillingen. Parallelt har jeg jobbet med oppbygging av intervjuguide. Faglitteratur om intervju som metode, teori om barnehage som virksomhet, språkutvikling, flerkulturell pedagogikk og minoritetsspråklig utvikling er lest, i tillegg til hva autisme som vanske innebærer sett i lys av diagnosens kommunikasjons- og språkvansker. Leting etter forskningsstudier på lignende temaer har foregått kontinuerlig siden oppstart av prosjektet.

Gjennomføring av to prøveintervjuer ga erfaring på hvilke utfordringer rollen som intervjuer gir. Det var viktig å bevisstgjøre seg hva slags samtale dette skulle være. Det skulle ikke være en jobbsamtale eller veiledningssamtale, men en samtale hvor jeg skulle få mest mulig informasjon om et bestemt tema av informanten. Dette utfordret mine evner til å lytte og holde tilbake mine tanker og assosiasjoner, og heller være på leting i hva informanten forteller, og om det de forteller kan bygge ut eller utvide temaene jeg og informanten skal snakke om.

### **7.3.4. Intervjuguiden**

Jeg valgte å starte intervjuguiden (vedlegg 4.) med spørsmål som regnes som enkle å snakke om for å skape en mest mulig avslappet situasjon, slik at informanten kunne føle seg trygg og få opplevelsen av å kunne bidra. Samtaleteknikk som gjenta – speile – sjekke ut at jeg har forstått informanten rett, ble brukt. Dette ble lagt inn som fast punkt i intervjuguiden hvor det etter hvert hovedspørsmål ble oppsummert overfor informanten hva jeg hadde fått med meg av informantens svar. Dette ga informanten mulighet til å bekrefte, avkrefte eller utdype mer rundt spørsmålene der det var uklarheter. I forkant av intervjuet etablerte jeg en handlingsrutine på å trygge informanten før intervjusituasjonen. Dette ble gjort gjennom å informere om hvordan intervjuet var tenkt gjennomført. Det ble informert om lydbåndopptak og bruk av data i etterkant av intervju og om oppbevaring. Hvordan jeg så langt hadde tenkt mine analyser og funn brukt i oppgaverapporten, og om deres tilgang til oppgaven når den var ferdigstilt ble det også gitt informasjon om. Avklaring av roller som intervjuer og informant ble lagt inn som en del av informasjonen før intervjuet startet (Fuglseth & Skogen 2006).

#### ***Hvilke spørsmål er stilt og hvorfor***

Jeg har stilt spørsmål om utdannings- og erfaringsbakgrunn for å få en myk og ufarlig start på intervjuet. Svarene jeg fikk danner bakgrunn for presentasjonene av informantene og deres arbeidssted. Det innledende spørsmålet ga også et bilde av erfaringslengde og erfaringskunnskap hos den enkelte informanten og hvilken forståelse og forforståelse informantene hadde med seg inn i intervjuet.

Jeg har stilt spørsmål om hva det betyr å ha et språk, hvilken forståelse de har av språk som begrep, og hvilken rolle språk spiller for vår identitet. Jeg antar at forståelsen og betydningen vi legger i dette vil prege våre holdninger og handlinger og påvirke hvordan og på hvilke måter vi tilrettelegger og samarbeider med barnets hjem for å fremme språkutvikling for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg har derfor vært nysgjerrig på og stilt spørsmål rundt hvordan det jobbes i barnehagen for å fremme barns språk generelt. Jeg har også stilt spørsmål om hvordan barnehagen jobber med språkstimulering spesifikt for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. I den sammenheng har jeg stilt oppfølgingsspørsmål rundt metodebruk, bruk av tospråklig assistent og samarbeid med foreldrene angående språkutvikling på barnets morsmål og andrespråket. Poenget med dette var å få tak i hvordan de jobber med å ivareta barnets minoritetsspråklige bakgrunn, brobyggingen mellom barnets to kulturer og om dette også forankres til barnet med autisme med minoritetsspråklig bakgrunn.

Hovedfokuset ved opplæringen for barn med autisme i førskolealder vil alltid være kommunikasjons- og språkopplæring. Jeg har stilt spørsmål rundt hvordan barnehagen jobber med språkstimulering for barnet med autisme. Oppfølgingsspørsmålene har vært hvor deres fokus i språkstimuleringen ligger, og hvordan de tilrettelegger for utvikling og bruk av språk. Brukes det noen spesielle metoder eller materiell? Er det tatt i bruk alternative kommunikasjonsmidler som støtte for kommunikasjon og språkutvikling? Hva bygger de sine tilnærminger og opplæringsmetoder på, eventuelle bakenforliggende teori? Hva slags kurs og kompetanseutvikling har personalet for å jobbe med språkstimulering for barn med autisme? Samtidig trekkes temaet og spørsmålene rundt hvordan man vektlegger barnets morsmål i språkstimuleringen. Det stilles spørsmål rundt hvordan det samarbeides med foreldre om barnets språkutvikling. Det spørres også etter hvordan de ser på barnets muligheter for å utvikle to språk og om dette er drøftet med foreldrene, og eventuelt foretatt noen språkvalg og samarbeid om barnets videre språkutvikling. I denne forbindelsen ser jeg på språk som kultur. Videre at barnehagens rammeplan fremhever barnehagens ansvar for å bidra og samarbeide med barnas hjem og gi rom for at barn fra minoriteter får utvikle og knytte bånd mellom hjem og barnehage via språk, tradisjoner og væremåter. Jeg spør i den sammenhengen om det samarbeides med foreldrene om barnets tokulturelle utvikling og hvordan de vektlegger og gjør dette i praksis? Det gjøres for å få belyst hvordan barnehagen tar ansvar for brobyggingen mellom barnets to kulturer og på hvilke måter barnets minoritetsspråklige bakgrunn blir tatt hensyn til. Det avsluttende spørsmålet for intervjuet stilles for å gi informanten mulighet til å bringe opp ting de selv ser som viktig rundt temaene vi har snakket om og som det ikke er stilt spørsmål om. Det spørres om det er andre konkrete hensyn de erfarer å måtte ta i sitt samvær og pedagogiske arbeid med barnet som kan knyttes direkte til at barnet har en minoritetsspråklig bakgrunn.

Noen spørsmål har blitt mer vektlagt i analysen og funnpresentasjonen. Spørsmålene rundt tospråklig arbeid og tokulturell utvikling sett i lys av autismeproblematikken og deres minoritetsspråklige bakgrunn og samarbeid med hjemmet er vektlagt sterkere enn spørsmålene om språk og generelt arbeid rundt dette i barnehagen.

### **7.3.5. Bevissthet om min rolle - en hermeneutisk tilnærming**

I en forberedelsesfase, hvor man har bestemt seg for hva og hvor man vil forske, anbefales det å sette seg inn i og bli kjent med virksomheten man skal forske på (Dalen 2004). Min kjennskap til barnehagen som organisasjon og virksomhet er gjennom egen utdanning som



førskolelærer, arbeids- og veiledningserfaring som ansatt i barnehagen og i støttetjenester utenfor barnehagen. Denne erfaringen preger min forståelse og medfører forventninger og hypoteser om barnehagens og pedagogens oppgave og rolle sett i forhold til oppgavens tema. Denne forforståelsen ser jeg både som en styrke, men også som en fare for at jeg i for stor grad kan vise forståelse og solidaritet med informanten. Det kan ha blitt et hinder for intervjuet i den form at noe har blitt liggende implisitt i informasjonsutvekslingen mellom meg som intervjuer og mine informanter. Min forforståelse vil i denne sammenheng kunne være et hinder for meg til å klare å få tak i den informasjon jeg trengte til mitt prosjekt og gjøre det eksplisitt.

Min forståelse og forforståelse av oppgavens tema har påvirket mine valg av spørsmål. Min forforståelse for tema og derigjennom de valgte spørsmål påvirker min måte å tolke svarene på og gi mening til de transkriberte intervjuene. Kvale trekker dette frem som hermeneutiske distinksjoner, hvor han mener at de spørsmålene man velger å stille til teksten bestemmer hvilken mening teksten får (Kvale 2006).

### **7.3.6. Gjennomføring av intervju**

Jeg avtalte og gjennomførte fire intervjuer sensommeren 2008. Alle intervjuene ble gjennomført på pedagogenes arbeidsplasser. Gjennomføringen av alle intervjuene i samme tidsrom gjorde at jeg kunne dra med meg erfaringer fra første til siste intervju. Erfaringer om hva man bør være mer bevisst på under samtalen ble viktig for meg, som måten å bruke intervjuguiden på og stille spørsmål, balansegangen mellom å støtte og utfordre informanten, ordlegging, kommentering, utvelging og utdyping av det informanten sier. Refleksjoner i etterkant av hvert intervju bevisstgjorde meg på egen rolle. Disse erfaringene tror jeg ikke hadde kommet så klart frem om jeg hadde spredd intervjuene over et lengre tidsrom. Det hadde blitt mer å starte på nytt ved hvert intervju. Disse påveierfaringene har i noe grad påvirket slik at de fire intervjuene har blitt gjennomført ulikt i forhold til min bevissthet på hvor aktivt styrende eller lyttende jeg har klart å forholde meg til den enkelte informant og hvilke temaer og svar jeg har ledet informantene videre inn på. Samtidig må det sies at den enkelte informants forforståelse og erfaring med oppgavens tema, deres forståelse av intervjuguidens spørsmål og erfaringslengde påvirket intervjuets innhold og samtaletemaer utover mine forhåndsdefinerte temaer.

Det har vært viktig å skape en intervjusituasjon hvor informanten kunne føle seg trygg og komfortabel i samtale med meg om mine temaer. Etablering av tillit startet allerede ved første

telefonsamtale. Jeg opplevde det å komme på besøk for å gjøre intervju som et dilemma. Hvor informanten var på egen arena, men med meg som eier av situasjonen. Jeg tror vi begge gjennom dette følte et ansvar for å gjøre den andre vel. Jeg gjennom å trygge informanten på intervjuets gjennomføring og innhold og informanten gjennom å tilby et ledig og stille rom og en kaffekopp. På denne måten tror jeg vi begge greide å skape en atmosfære som var god for gjennomføring av intervjuet. I etterkant av hvert intervju spurte jeg informantene om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen, og om de hadde noen spørsmål om selve gjennomføringen eller ting de ønsket å vite mer om i forhold til min behandling av dataene.

## **7.4. Bearbeiding og analyse**

### **7.4.1. Transkriberingen**

Jeg har valgt å transkribere mine intervjuer ordrett uten å legge vekt på mimikk og tonefall. Det er mulig jeg i den forbindelse har gått glipp av informasjon som dobbelbetydning, ironisering, motsatte budskap av det som egentlig var ment fra informantens side. Faren er at man tolker det ordrette og konkrete ut fra det som har blitt sagt, forenkler og benytter det som saksinformasjon uten at det var slik det var ment. Min undersøkelse har vært å innhente pedagogers erfaringer med sitt arbeide. Det er pedagogenes erfaringer og meninger jeg har vært ute etter, hva de forteller. Fokus har derfor vært på det verbale i transkriberingsprosessen.

Ved et slikt valg håper jeg likevel å ha fått med meg det som er viktig for denne oppgavens tema. Jeg har benyttet meg av digital lydopptaker, som senere er lagt inn som lydfiler på pc, for så å lytte ut og skrive ned det som sies. Dette har gjort det mulig å lytte ut ting flere ganger ved behov og å bearbeide kvalitet på lyd der dette har vært nødvendig for å få frem hva som blir sagt. Det har vært en tidkrevende prosess som har resultert i nærmere 75 sider med tekst.

### **7.4.2. Systematisering og analysering av materialet**

I systematiseringen og analysen av intervjuene har jeg støttet meg til Kvaales (2006) tilnærmingstype gjennom meningsfortetting og meningskategorisering. Meningsfortetting skjer ved at intervjuet bearbeides gjennom empirisk, fenomenologisk analyse (Kvale 2006). Målet med meningsfortettingen er å finne naturlige enheter i intervjumaterialet som gir mening og finne sentrale temaer som er oppsummerende kategorier for enhetens innhold. Dette bidrar til at materialet blir mer oversiktlig å håndtere og finne mening i, samtidig som man får en reduksjon ned til et mer håndterlig format av informasjon i forhold til hva man ønsket å undersøke og hva som kom frem av undersøkelsen.

*Meningsfortettingen* i min analyse er gjort ved at det er fjernet tekst fra transkriberingen som ikke har med temaet for intervjuet å gjøre. Meningsfortettingen har i seg kun det som er vesentlig av svar fra spørsmålene som ble stilt. Det er ikke lagt vekt på å få med det følelsemessige aspektet ved intervjuet. Kun det som ble sagt ordrett og hva det gir av informasjon og fortelling. Navn og steder som blir nevnt er tatt bort for anonymisering. Byen eller stedets navn er byttet ut med ordet ”byen”. Der hvor intervjuer svarer bekreftende eller gjentar informantens svar for å få informanten til å fortelle videre er fjernet. Setninger som ikke gir mening er fjernet. Der hvor informanten avbryter seg selv, snakker om noe annet for så å vende tilbake til den avbrutte setningen igjen, er setninger slått sammen for å skape sammenhengende mening.

*Sentrale tema* er funnet ved å tolke innholdet i informantens uttalelser og spørsmål som er stilt fra intervjuguiden. Sentrale tema består av hva informanten har svart og snakket om rundt spørsmålene og må ses som et resultat av en dialog mellom informant og intervjuer. I tillegg til analysen med meningsfortetting og tolkning av sentrale tema, har jeg valgt å analysere materialet gjennom *meningskategorisering* for å finne hoved- og underkategorier. Dette har jeg valgt å gjøre gjennom to prosesser. Jeg har analysert intervjuguiden og problemstilling og ut fra de begreper som der benyttes og spørsmål som stilles er det satt opp hoved- og underkategorier ut fra disse. Dette er kategorier som er konstruert ut fra egen forforståelse og ideer om temaet. For å få tak i hva informantene er opptatt av og snakker om og for å sjekke ut om dette samsvarer med de hoved- og underkategoriene som kommer frem i intervjuguiden og problemstilling, har jeg analysert intervjuenes sentrale temaer og tolket/ definert de inn som hoved- og underkategorier. Disse har så igjen blitt sammenstilt for å finne likheter og forskjeller med hoved- og underkategoriene fra intervjuguide. Dette har vært til hjelp for å få en systematikk og oversikt over materialet. Disse analyseprosessene har gjort det lettere å få øye på hvilke kategorier som ikke er aktuelle sett opp mot oppgavens problemstilling, og derfor kunne fjernes.

### **7.4.3. Reliabilitet**

Reliabilitet kan forklares med hvor pålitelig, i form av presisjon og stabilitet, og om undersøkelsen kan etterprøves av andre (Dalen 2004, Kvale 2006). Jeg har prøvd å ivareta reliabiliteten gjennom intervjuene, transkriberingen og analysearbeidet, ved å støtte meg til en planlagt og gjennomtenkt intervjuguide basert på litteraturstudier og egne refleksjoner over oppgavens tema. Jeg kan likevel ha kommet til og ha stilt ledende spørsmål og ført samtalen

med informantene på måter som kan ha påvirket oppgavens reliabilitet. Kvale (2006) fremhever at det å stille ledende spørsmål kan like mye være med å styrke reliabiliteten ved et intervju som og svekke den. Gjennom å sjekke ut med informantene i etterkant av hvert spørsmålsområde har jeg sjekket ut min reliabilitet og verifisert mine tolkninger av informantenes svar (Kvale 2006).

Transkriberingens reliabilitet kan ivaretas gjennom at flere transkriberer samme intervju (Kvale 2006). Dette har ikke vært mulig å få til ved mitt prosjekt. Reliabiliteten ved transkribering er i forsøkt ivaretatt gjennom muligheten til å lytte ut og høre på samme uttalelse flere ganger ved nedskrivning, ved benyttelse av digitalt opptaks og pc utstyr. Reliabiliteten ved analyse-arbeidet er forsøkt ivaretatt gjennom en systematisk bruk av meningsfortetting og meningskategorisering som fremgangsmåte.

#### **7.4.4. Validitet**

Validitet innebærer om man har undersøkt det man har ment å undersøke (Kvale 2006). Dette gjelder også gyldigheten av det man bringer frem i forhold til det man fra starten av ønsket å undersøke og forske på (Kleven 2002). Validitet ses som viktig for hele forskningsprosessen. Kvale ser validitet som forskningens håndverk. Jeg har søkt å ivareta validiteten i denne oppgaven ved blant annet å sette meg inn i relevant litteratur for å kvalitetssikre intervjuguiden min (Kvale 2006). I gjennomføringsfasen er det forsøkt å ivareta validiteten både gjennom måten intervjuene er arrangert på, ved å trygge informantene og sørge for ro og tid til samtale, og ved bevisstgjøring av min egen rolle som intervjuer. Dalen (2004) og Kvale (2006) peker på viktigheten av det kommunikative arbeidet og å være bevisst denne delen av forskerrollen for å skape intersubjektivitet for å styrke validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser. Dette ble gjort ved å legge inn tid etter hvert tema i intervjuet for å sjekke ut om jeg hadde forstått informantens svar og informanten mine spørsmål. Validitet i forhold til beskrivelse og tolkning er forsøkt ivaretatt gjennom måten transkribering og analyser er gjort som beskrevet i avsnittene i kapitlet "Bearbeidning og analyse". Validering av mitt prosjekt blir også opp til leseren å avgjøre hvorvidt hun eller han finner samsvar mellom mine funn og det teoretiske grunnlaget jeg har lagt til grunn for oppgaven.

En trussel for oppgavens validitet er at jeg kun har undersøkt de barnehageansattes opplevelser og meninger og ikke barnas og foreldrenes. Ideelt sett burde jeg ha intervjuet både barnehage og foreldrene, og observert barna i barnehagen. Planen var fra starten å observere barnet før

intervjuet med pedagogen, slik at observasjonen kunne danne en innfallsvinkel og en bakgrunn for intervjuet. Dette er forsøkt, men det lot seg ikke gjennomføre og rekruttere deltakere gjennom hjelpesystemet via foreldresamtykke. Hva dette skyldes vites ikke, men kan antas å skyldes både vanskene med å komme i kontakt med systemet som kjenner disse foreldrene og foreldrenes norskspråklige ferdigheter.

Faren ved å intervju den ene parten er at jeg ikke får belyst de ulike parters opplevelser og erfaringer, i denne sammenheng foreldre, barn og barnehageansatte. I denne sammenheng kan jeg ha kommet til å gå glipp av perspektiver og nyanser (Dalen 2004). Det har dessverre ikke vært mulig å konstruere et slikt sammensatt utvalg i denne masteroppgave. Dette skyldes både tid, materiellets omfang og vanskene med og mulighetene for tid til å skaffe tilgangen til et slikt utvalg.

#### **7.4.5. Generalisering**

Generalisering handler om at funnene i undersøkelsen kan finnes igjen om man gjennomfører lignende undersøkelser med samme metoder (Kvale 2006). Samtidig handler det om de funnene man har fått er sanne og kan overføres på bakgrunn av undersøkelse til å beskrive praksisfeltet slik det har kommet frem fra den aktuelle undersøkelsen. Slik jeg ser det kan min undersøkelse og funn kun ses som tendenser til hvordan barnehagen møter barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme i forhold til deres tospråklige og tokulturelle utvikling.

#### **7.5. Etske betraktninger**

Barn med autisme og minoritetsspråklig bakgrunn er en liten gruppe. Faren ved dette er at enkelte barn og deres historie lett kan gjenkjennes. Under intervjuene ba jeg informantene være dette bevisst i forhold til at navn på barn og foreldre ikke ble nevnt og heller ikke om det var gutt eller jente. Jeg omtaler i denne oppgaven barnet som barn og ikke i forhold til kjønn. Det har vært viktig for meg å ivareta den enkelte informanten i forhold til å opplyse, trygge, forklare hva og hvordan materialet skal benyttes. Jeg la vekt på dette i samtalen før og etter intervjuet. Som forsker har man etiske retningslinjer å forholde seg til i forhold til informantene (Dalen 2004, NESH 2006). Informantene fikk informasjon både skriftlig og muntlig om prosjektets hensikt. I informasjonen fremgikk det at de når som helst kunne trekke seg ut av prosjektet uten å oppgi grunn (se vedlegg 3). Jeg er som forsker bevisst på at jeg bør gi mine informanter tilbakemelding om funn fra undersøkelsen. Informantene vil bli kontaktet når oppgaven er ferdigstilt og tilsendes oppgaven (NESH 2006).

## **8. Resultater**

Funn blir presentert med forankring til problemstilling og hva som har fremkommet som sentrale temaer etter analysen av intervjuene. Funn presenteres innenfor tre sentrale temaer, hvor den enkelte informant gis plass. Det gis en oppsummering hvor informantenes svar forsøkes samles og ses som likheter, ulikheter eller som belyser bevissthet eller undring over praksisen de beskriver. Her trekkes det også opp kategorier eller temaer som tas opp i drøftingskapittelet.

### **8.1. Presentasjon av funn**

Funnene må ses som resultater fra en dialog mellom intervjuer og informant. Informantens svar er likevel forsøkt gjengitt så tett opp til informantens selvforståelsesnivå som mulig ved å oppsummere informantens svar ved hvert spørsmålsområde underveis i intervjuet. Funnene er mine tolkninger av informantenes svar. Det har ikke vært hensiktsmessig å gjengi alle funn. Det er foretatt valg ut fra hva problemstilling forsøker å finne svar på, ut fra intervjuguide og det som fremtrer av materialet. Funnene presenteres under tre sentrale tema; 1) Foreldresamarbeid, 2) Syn på og ansvar for barnets tokulturelle utvikling, 3) Opplevde kulturelle forskjeller. Det blir vektlagt å få frem hva som fremtrer som likheter i informantenes uttalelser, hva som er ulikt og hva den enkelte er opptatt av. Det er forsøkt å gi balanse i funnene mellom de temaene som tas opp og hva den enkelte informant bringer med seg av tanker og informasjon. Ved enkelte funn er det brukt sitering fra intervjuene for å understreke og fremheve informantenes svar. Deler av funnene kan være overlappende i forhold til hverandre, og kan derfor komme til å bli gjengitt som funn i mer enn ett sentralt tema. Der hvor det står barnet menes minoritets-språklige barn med autisme.

Hvordan møter barnehagen barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme, i forhold til tospråklig og tokulturell utvikling? Problemstillingen blir reist for å få innsikt i hvordan barnehagen tar utgangspunkt i de ferdigheter og erfaringer barnet har med seg fra hjemmet, og hvordan de tilrettelegger språkstimulering med utgangspunkt i barnas erfaringer og ferdigheter. I denne oppgavens forbindelse er det med fokus på barnets minoritetsspråklig bakgrunn. Det handler også om hvordan barnehagen samarbeider med foreldrene om barnets språkutvikling, hvor sosiale forhold som familie, tilhørighet og identitet spiller en rolle for utvikling generelt, men i denne sammenheng for utvikling av språk.

### **8.1.1. Foreldresamarbeid**

Foreldresamarbeid er en av barnehagens sentrale oppgaver. Barnehagen skal utveksle informasjon og drøfte sin pedagogiske virksomhet med foreldrene. Der barnet har spesielle behov og/ eller har en minoritetsspråklig bakgrunn skal barnehagen legge til rette for, informere og ta ansvar for at foreldrene blir forstått, kan gjøre seg forstått og for den hjelp og støtte de trenger for å fremme barnets utvikling. Brobygging som metafor og begrep ses som viktig for samarbeidet.

#### **Nina**

Nina tror ikke det er mer kontakt med foreldrene til tospråklige barn enn med andre familier. Hun fremhever at det kan henge sammen med om de trenger hjelp til forskjellige ting. Da tror hun at barnehagen har mer kontakt.

Når det gjelder samarbeid med foreldrene om språk, om det skjer noen utveksling av ord og begreper på morsmål og norsk, har det ikke vært noe samarbeid om dette det året hun jobbet med barnet. Hun trodde ikke det hadde vært noe samarbeid om dette tidligere heller, men kunne ikke svare for det. Det har skjedd at hun har spurt foreldrene om hva noen uttrykk som barnet har kommet med betyr og om barnet ser på barne- tv fra hjemlandet og om det forstår det som blir sagt. Dette har foreldrene bekreftet og at barnet kan gjenta og komme med orduttalelser fra tv på morsmålet.

I forhold til spørsmålet om det har vært foretatt noe språkvalg for barnet i samarbeid med foreldrene, var informanten spørrende på hva som lå i dette. Etter forklaring om det var drøftet og gjort noen valg sammen med foreldrene til at det kun jobbes med norsk som innlærings- språk, svarte hun benektende og at hun faktisk ikke visste noe om dette var gjort. Barnet hadde heller ingen tospråklig assistentstøtte og det var heller ikke vurdert bruk av dette for barnet. Informanten tror tospråklig assistent blir brukt noe i foreldresamtaler, men ikke til å støtte og utvikle barnets språk. Det oppleves mer som at barnehagen har assistenter som tilfeldigvis er tospråklige, enn at de er ansatt med det som sin oppgave. Ellers brukes det profesjonell tolk i foreldresamarbeid. Bruk av tospråklig assistent vil bli mer utdypet under kategorien ”Barnehagens syn på og ansvar for barnets tokulturelle utvikling”. Foreldrene ga inntrykk til barnehagen å mene at barnet forsto bedre norsk enn morsmålet, og dette kan være forklaringen på at morsmålsstøtte ikke ble vurdert. Informanten ga uttrykk for at hun opplevde at det var få

grenser for barnet hjemme, og at barnehagen selv satte strengere grenser. Hun mener derfor at det var dette det handlet om og ikke forståelsen av det ene språket fremfor det andre.

Når det spørres om det samarbeides med foreldrene om andre sider av barnets tokulturelle utvikling, med henvisning til rammeplanens innhold om å støtte barnet i dets identitet og tilhørighetsutvikling ved å skape sammenheng mellom hjem og barnehage, avkreftes dette. Informanten bekrefter at det heter seg at dette skal det jobbes med, men hun opplever selv at det settes lite fokus på det i hennes barnehage. Hun undrer seg under intervjuet over at det ikke jobbes mer med dette da barnehagen er en NAFO barnehage som har spesielt fokus på språk og minoriteter. Hun mener selv at dette burde det jobbes mer med enn det gjør. Samtidig påpeker hun at det er hennes oppfatning av barnehagens arbeid.

Barnehagen fikk veiledning fra eksterne og foreldrene ble invitert inn i dette samarbeidet, men deltok sjeldent. Dette handlet både om liten mulighet for å ta fri fra jobb og om mors svake norskferdigheter. Når det gjelder spørsmål om valg av metodikk og hvilken rolle foreldrene har spilt her, bekreftes det at de nok ikke har vært med på valg av metodikk, men at de har vært med når dette har vært drøftet. De har gitt signaler på at de vil ha all hjelp de kan få.

Barnehagen opplevde at foreldrene ønsket at det var barnehagen som skulle drive opplæring med barnet og at de hjemme ikke trengte å jobbe med noe rundt barnet. Barnehagen tror at barnet hadde hatt mye større utviklingsmessig fremgang om de hadde jobbet med barnet hjemme som de gjorde i barnehagen. Samtidig fortelles det at foreldrene ønsket råd om hva de skulle gjøre i forhold til grenser og samvær med barnet sitt.

## **Toril**

Toril forteller at hun har jevnlig kontakt med foreldrene, spesielt mor. De treffes hver morgen og utveksler informasjon om barnets dag gjennom en informasjonsbok. De har faste ansvarsgruppemøter og foreldresamtaler som ellers i barnehagen. Toril og mor har en fast dag i uken hvor de jobber sammen om områder som hjemmet ønsker hjelp til for å mestre å være sammen med barnet sitt. Det kan være å gå i butikken, reise med kollektivtransport, og hjelpe mor til å gi barnet sitt en rolle som hjelper i stede for at barnet bare flyr omkring. Det handler om å hjelpe mor til å være i et konstruktivt samspill med barnet. Mor blir på denne måten styrket i sine samværsferdigheter med barnet.



Det fortelles også her, som hos Nina, at det samarbeides lite om ord og begrepsutvikling mellom hjem og barnehagen. Toril har vært på hjemmebesøk og da snakket de norsk med henne, men morsmålet seg imellom. De vekslet mellom morsmål og norsk under hele besøket, og Toril tror at de generelt veksler mellom bruk av morsmålet og andrespråket. Dette har barnehagen også snakket med familien om. Det oppleves at foreldrene har morsmålet som oppdragerspråk og at barnet forstår og benytter det. Toril har også lært seg noen morsmålsord. Barnet oppleves etter feriebesøk hos slektninger å ha tatt i bruk mye av morsmålet. Toril vurderer nå hvordan hun kan bidra til at dette ivaretas. Hun har tanker om å drøfte dette videre med barnehagen og fagsenteret.

I forhold til bruk av tospråklig assistent for støtte til morsmål, forteller hun at dette ikke benyttes som tiltak i barnehagene i deres kommune. Veiledningen fra fagsentrene fokuserer på norskopplæring gjennom andrespråkstiltak, og morsmål skal læres og snakkes i hjemmet. Foreldrene får veiledning og råd om at det er viktig å bruke morsmålet i samvær med barnet.

Når det gjelder samarbeid om barnets tokulturelle utvikling fortelles det at barnehagen ser generelt viktigheten av å vektlegge barnets bakgrunn og kultur, og ser morsmål blant annet som en viktig del av identitetsutvikling og forståelsen av sin egen opprinnelse. Det samarbeides med mor om utveksling av matoppskrifter som de lager i barnehagen, eller mor har med matretter fra deres hjemland. Ellers kommer det under intervjuet ingen informasjon frem om andre former for samarbeid rundt den tokulturelle utviklingen. Hvordan barnehagen tenker og jobber med barnets tokulturelle utvikling blir belyst i neste sentrale tema ”Barnehagens syn og ansvar i barnets tokulturelle utvikling”.

Det ses ikke behov for tolk i møter og andre samtaler, men informanten trekker frem at hun opplever en del språklige forståelsesproblemer i samarbeide med foreldrene. Noen ganger føler hun at mor ikke helt forstår hva hun mener. Når hun kan vise så forstås det. Toril har erfart at veiledningssituasjoner som innebærer å gjøre ting sammen med barnet, bygge på situasjoner som oppstår og vise hverandre, er det beste for at de skal forstå hverandre fullt ut og at veiledningen blir mer meningsfull for foreldrene. I en slik veiledningssituasjon får man forklart med å vise i handling hva man mener, både for veileder og veisøker. Dette handler også om å bli kjent og skape tillit hos foreldrene. Toril forteller at desto mer tillit man får til hverandre desto mer har mor turt å spørre, og desto mer har Toril selv turt å komme med av råd og støtte.

Det er sider ved den tokulturelle utviklingen og ved samarbeid hvor Toril sitter med en del usikkerhet på ting barnehagen ikke vet og som hun sier de i utgangspunktet ikke har noe med, men som har noen konsekvenser for barnehagens arbeid med barnets tokulturelle utvikling. Dette handler om spørsmål om hvorfor familien har kommet til Norge og hvor nært familien ønsker at barnet skal vær tilknyttet opprinnelseslandet. Hvor mye og hvordan skal dette legges vekt på i samvær og samtale i barnehagen? Dette er viktig for barnehagen å vite slik at de kan bidra på sin måte i barnets tokulturell utvikling, mener Toril.

## **Hilde**

I motsetning til Toril og Ninas barnehager har barnehagen som Hilde jobber i kun barn med vansker innenfor autismespekteret. I arbeidet med språkstimulering har de stort fokus på kommunikasjon og å hjelpe barnet til å knekke kommunikasjonskoden; At barnet skal forstå og finne mening med å henvende seg til andre i omgivelsene sine. De benytter alternative kommunikasjonsmidler som supplement eller erstatning for talen, som foto og symboler bl.a. pictogram. Etter hvert får barna permer med bilder som blir ordene deres. Disse bringer barna med seg mellom hjem og barnehage, forteller Hilde.

I forhold til samarbeid om språkutvikling og språkvalg oppfordrer barnehagen foreldrene til å snakke morsmål hjemme og at de må være tydelige i språkbruken overfor barnet. At de snakker enkelt. Dette er en utfordring i språksamarbeidet med alle foreldre. Når de lager kommunikasjonsbøkene settes det alltid tekst under bildene, slik at alle voksne bruker symbolene likt. I dette arbeidet blir foreldrene spurt om de ønsker sitt morsmål på symbolene i tillegg til de norske ordene, slik at de kan bruke de samme ordene hjemme på morsmålet. De foreldrene som ønsker morsmålet på bildene blir spurt om å bidra til å oversette barnas ord, ellers brukes tolk. Der hvor de bruker tolk trekker de inn foreldrene i etterkant for å gå igjennom slik at de sikrer rett dialekt.

Hilde forteller at det er viktig å snakke med foreldrene om at de må være enkle i språkbruken når de skal få barn til å lære seg språk og forstå hensikten med å kommunisere. De må huske på å gjenta og unngå lange beskjeder, men gjøre dem enkle og korte. Det man sier gjør man. Det er viktig å få de til å knytte språk til handling. Dette opplever barnehagen som en utfordring å få foreldre og vikarer til å forstå og gjøre. Dette mener Hilde henger sammen med at det er vanskelig å forstå og sette seg inn i hva diagnosen autisme dreier seg om og hvilke

konsekvenser dette gir for barnets evne til å kommunisere, utvikle- og ta i bruk språk. Hun sier det slik:

*For vanlige barn kan man snakke med, fortelle om ting og ta en diskusjon og stille spørsmål og man får svar på det. Men her kan du risikere at du spør barn som begynner å få et språk spørsmål og så ser du at du får bare spørsmålene igjen. For de skjønner ikke hva som blir spurt om, for det blir for komplisert. Da har du gått et skritt for langt.*

Språk er et tema som aldri ligger stille i Hildes barnehage. Foreldrenes største ønske er at barnet skal få et talespråk. Det er gjennomgående tema også når de trekker frem hva som er viktig for de i samspillet og samværet med barnet sitt. Barnehagen trekker med seg foreldrene i arbeidet med bilder og symboler som alternative kommunikasjonsmidler. Hilde forteller at det har ingen hensikt å jobbe med dette i barnehagen om foreldrene ikke vil at barnet deres skal ha bilder og symboler som kommunikasjonsmiddel. Barnehagen legger bildene frem som et redskap til å bygge opp et språk. De går alltid ut med at de aldri kan garantere for at deres barn vil få et talespråk. For barnehagen er det det viktigste at barnet kan si noe, med eller uten talespråk. Hilde opplever at de fleste ønsker å hjelpe barnet sitt. Om foreldrene bruker dette kommunikasjonsredskapet hjemme er Hilde usikker på. Mulig de gjør dette hvis barnet selv bruker kommunikasjonspermen og spør om ting. Hun opplever at foreldrene forholder seg til kommunikasjonspermen på en eller annen måte, da permen kommer punktlig tilbake til barnehagen hver dag. Hilde har en opplevelse av at foreldrene vil gjerne, men det oppleves som at de også ønsker at barn blir levert hjem med ferdig utviklet språk. Hun påpeker at det oppleves svært forskjellig og at det er stor variasjon på hvordan foreldrene går inn i arbeidet med barnet og hvordan de forstår problematikken.

Hilde tror at dette også kan ha sammenheng med når disse barna og deres familier kommer til deres barnehage. Ofte er barna 4 – 5 år, har akkurat fått diagnosen og foreldrene er ofte i en sorgprosess. Barnehagen opplever denne situasjonen hvor de skal hjelpe foreldrene i å bearbeide en del ting samtidig som de skal prøve å gi barna et redskap til å få orden på tilværelsen sin. Dette handler ofte om å ta vare på de i sorgen og hjelpe de videre i prosessen til å forstå. I dette mener Hilde det er mange sider som skal tas vare på. Den tiden barna går i barnehagen er foreldrene ofte i en sårbar periode. Barnehagen opplever at de må hjelpe barna og foreldrene så godt de kan, hvor Hilde sier: ”Så her må vi bare putte på og så får vi se og kanskje da om fem år så har det faktisk skjedd noe, men da har det skjedd et annet sted enn barnehagen.”

Når barn starter opp i barnehagen er Hildes erfaring at de skal sette i gang med mange ting og bygge opp systemer rundt barna. I denne situasjonen må man på barnas vegne bare begynne og så må man jobbe litt med foreldrene ved siden av.

En annen side av foreldrenes ønsker om at barnet skal ta i bruk talespråket er at de ser lek med andre barn som en viktig og riktig sosialiseringsarena, hvor andre barn er språkmodeller. Hilde understreker at dette ikke gjelder alle foreldres syn og ønske. Lek er for barn med autisme en komplisert ting. Barnehagen er i denne forbindelse bevisste på hvordan de ordlegger seg og hva og hvordan de formidler til foreldrene hva barnet har gjort i barnehagen. De er bevisste på å ikke si at barnet har lekt med eller sammen med, men at barnet har syklet eller sklidd etter og sklidd sammen med, men ikke at det har lekt. De forteller hva barnet har gjort sammen med eller for seg selv.

I barnehagen snakkes det norsk og det benyttes ingen tospråklig assistent som støtte i kommunikasjonen med barna eller foreldrene. Det benyttes tolk i møter, spesielt for å få mødrene med. Det samarbeides via ansvarsgruppe, men det varierer i forhold til hvor raske bydelene er til å etablere ansvarsgruppe og hva behovene til foreldrene er. På spørsmål om samarbeid om barnets tokulturelle utvikling legger barnehagen mer vekt på å hjelpe foreldrene til å forstå barnet sitt. Hilde mener at det overordnede er at barnet har en funksjonshemming, og om det har en minoritetsspråklig bakgrunn eller ikke er ikke så viktig. Hun sier at det er noe med å hjelpe foreldrene til å forstå hvordan barnet deres fungerer.

## **Tone**

Tone jobber som styrer i sin barnehage. Hun er generelt opptatt av å løfte frem viktigheten av morsmålets rolle for barns tilhørighet og barns mulighet for kommunikasjon med familien. De ser det som viktig å utvikle, opprettholde og bevare morsmålet, men samtidig tilføre barna det norske språket og kulturen. Det samarbeides tett med foreldrene og informeres spesielt om viktigheten av å beholde morsmålet som språk i hjemmet, og betydningen morsmålet har for utviklingen av et godt andrespråk. Samtidig som det oppfordres til å delta i norskspråklige miljøer. Barnehagen er opptatt av å bygge opp fellesskapsopplevelser. Morsmålets rolle fremheves også i betydning av kulturidentitet, og at barnet skal kunne kjenne seg igjen i begge tradisjoner. Dette handler om å både kjenne seg igjen språklig, kulturelt og religiøst. I dette ligger det mangfold som i seg selv er en viktig ressurs, hevder Tone. Dette legges også til grunn for barnehagetilbudet som barnet med autisme mottar.

Barnehagen har ansatt tospråklig assistent som også har oppgaver og ansvar overfor barnet med autisme. Det at mor møter en ansatt som kan kommunisere på samme språk og med samme kulturbakgrunn som henne selv, har for utenom arbeidet med barnet bidratt til å gjøre mor tryggere. Det har utgjort en forskjell i forhold til at de kan ha en annen dialog enn hva mor har kunnet ha med barnehagen tidligere. Gjennom mulighet for dialog på eget morsmål har barnehagen fått en bedre forståelse for hvordan familien tenker og hva de har behov for hjelp og støtte til. Barnehagen opplever at det å ha mulighet for bruk av tospråklig assistent handler om at man får større mulighet og tilgang til å lære av hverandre, barnehagen og familien. Lære hvordan man kommuniserer med barn, hvilke tradisjoner, hvilke holdninger, hvilke historier man har med seg. Tone ser det som helt nødvendig kunnskapsheving i personalegruppen. Den tospråklige assistenten brukes som brobygger mellom andre barn og voksne for inkludering av alle i fellesskapet.

Når det gjelder samarbeid med hjemmet om språk, brukes den tospråklige assistenten. Dette er mer rettet mot dialogen mellom hjem – barnehage enn om samarbeid om barnets språk-utvikling. Samarbeidet med hjemmet gjennom tospråklig assistent har handlet mer om å trygge mor og at mor har en hun kan spørre om det meste. Hvor hun har fått informasjon om muligheter som finnes i vårt samfunn, hvilke steder man kan henvende seg og få veiledning når det gjelder stimulering av barns utvikling. Den tospråklige assistenten brukes i det språklige arbeidet i barnehagen med barnet. Dette vil det gjøres mer rede for under kategorien ”Barnehagens syn på og ansvar for barnets tokulturelle utvikling”.

Tone erfarer at man må bruke tid for å bygge opp tillit og ha tid til å møtes når man skal jobbe med minoriteter. Hun erfarer at det må brukes tid på å etablere dialoger, hvor konteksten hver enkelt snakker ut fra er avklart. Først da kan man forstå hverandre og gi informasjon. Tone sier dette slik:

*..... jeg mener at det krever flere ressurser og kunne jobbe mye med minoriteter. For man må bygge opp tillit og man må møtes, man må ha andre samtaler i større omfang for å få dialogene begge veier. Dette gjør at man kan forstå hvor den andre er. Samtidig skal man gi informasjon som er viktig, som de tilegner seg og får etter hvert. Hvis du bare har norske eller skandinaviske foreldre så trenger du ikke å fortelle hva en barnehage er.*

Å skape felles forståelse tar tid når man har vokst opp og levd i land som både er språklig og kulturelt forskjellig fra Norge. Det Tone sier er at man må bruke tid sammen for å bli kjent og sikre at man legger det samme i det som blir sagt. Dette tar lengre tid med personer som

innehar ulik kulturell bakgrunn enn en felles kultur. I samarbeidet med foreldrene om hva som er viktig for de i samspill med barnet er foreldrenes ønsker at barnet skal ha gode dager. Det å ha venner, være en del av fellesskapet og at de ser på hele kroppen at barnet gleder seg til å gå til barnehagen og at det kjenner seg igjen, er viktig for de.

### **8.1.2. Oppsummering av foreldresamarbeide**

Alle fire informantene forteller at de har opprettet kontakt med foreldrene. Kontakten er opprettet gjennom levering og henting av barnet, faste foreldresamtaler og ansvarsgruppemøter. En forteller at de samarbeider ukentlig for å bedre barnets atferd. Dette er etablert på bakgrunn av foreldrenes behov for hjelp. Ellers fortelles det spesielt fra en barnehage at de ser det som sin oppgave og rolle å hjelpe foreldrene til å forstå barnet sitt og autisms problematikk.

Mitt samlede inntrykk er at kontakten oppleves å være etablert på bakgrunn av barnehagens behov for å informere om sitt arbeid med barnet og ting som foregår generelt i barnehagen. Nina opplever ikke at det er noe mer kontakt med foreldrene til tospråklige barn enn til barn som har norsk som morsmål. Tone hevder det motsatte, hvor hun påpeker at det er viktig at det trengs mer tid og ressurser til å samarbeide med foreldre til barn med en minoritetsspråklig bakgrunn. Hvor hun fremhever tid og faste møteplasser for dialog som viktig for å få til samarbeid om felles forståelse.

Ingen av informantene bekrefter at de har opprettet et gjensidig samarbeid rundt barnets språkutvikling hvor de utveksler ord og begreper barnet øver på i barnehagen, med foreldrene på morsmål og andrespråket. Men Hilde har utviklet et samarbeid med foreldrene om bruk av ordbilder fra morsmålet på barnas ASK – bilder ved siden av de norske, og hun har dratt med seg foreldrene i oversettingsarbeidet.

Toril har etter at barnet har tatt i bruk morsmålet og prøvd å bruke det i kommunikasjon med henne, blitt interessert i hvordan hun kan støtte barnet videre i utvikling av morsmålet. Hun er usikker på hvordan hun skal jobbe med dette i praksis.

Det ser ut til at informantene opplever manglende språkforståelse og språkferdigheter hos foreldrene som et hinder for samarbeidet. Spesielt gjelder dette samarbeid med mødre. De omtales som oftest som å ha svake norskkunnskaper, de trenger tolk og uteblir oftere fra møter.

De anslår at dette kan henge sammen med vanskene de har i forhold til norskspråket. Dette fremhever både Nina, Hilde og Tone. Tone fremhever sin gode erfaring med muligheten de har for å skape gode dialoger med foreldrene ved å ansette tospråklig assistent. Det åpner opp for flere muligheter til informasjon hvor samtale blir toveis. Barnehagen opplever å få mer innsikt i foreldrenes tanker og behov, eventuelle frustrasjoner eller ting de kan ha behov for å spørre og få mer kunnskap om.

Det stilles spørsmål om det er foretatt språkvalg og om det har vært drøftet og gjort valg sammen med foreldrene om hvilket språk de skal benytte som innlæringsspråk eller hvordan de skal forholde seg til morsmålet. Mitt poeng med spørsmålet er at det bør være tatt opp som tema da barnet lever i en tospråklig situasjon. På grunn av en slik situasjon er det viktig å avklare hvordan man sammen skal forholde seg til den minoritetsspråklig bakgrunnen og norsk når man skal utvikle barnets språk. Her innbefattes også kommunikasjonssignaler. Disse vet vi kan være kulturbetingede (Valvatne & Sandvik 2007, Obiakor et al. 2007). Ingen av informantene forteller at de har drøftet språkvalg i sammenhengen med at barnet har en minoritetsspråklig bakgrunn. Det har ikke i lys av at barnet lever i en tokulturell situasjon, blitt drøftet valg av opplæringsspråk med foreldrene. Hva grunnene til dette kan være vil bli tatt opp til videre drøfting.

Når det spørres om det samarbeides om barnets tokulturelle utvikling, oppleves det å være en variasjon mellom informantenes svar, hvor to av barnehagene ser ut til å legge lite eller ingen vekt på barnets tokulturelle utvikling. Nina vet at det skal være et samarbeide om barnets kultur mellom hjemmet og barnehagen slik det fremkommer av rammeplanen. Hun opplever at det er lite vektlegging av et slikt kulturelt samarbeid og undrer seg over dette. I Torils barnehage ser de det som viktig å vektlegge barnets språklige og kulturelle bakgrunn, men det kommer lite informasjon i vår samtale om hvordan de konkret samarbeider med foreldrene om dette. Toril jobber en del med barnets bakgrunn som tema i barnehagen. Toril er interessert i hvordan foreldrene tenker om dette, men har ennå ikke tatt skrittet fullt ut for å spørre hvordan de ønsker at barnehagen skal samarbeide med de om denne utviklingen. Jeg opplever likevel i intervjuet at det er en indirekte kulturell utveksling som innbærer at barnet selv har begynt å fortelle, og hun og mor har sin faste dag i uken med samarbeid om barnets atferd. Hilde trekker, for uten samarbeid med foreldrene om barnets språk og alternative kommunikasjonsredskap, lite frem hvordan de vektlegger og samarbeider med foreldrene om barnets tokulturelle utvikling. Hun påpeker at det er viktig å støtte og hjelpe foreldrene til å forstå barnets

funksjonshemming og ser det som barnehagens oppgave. Hvilken bakgrunn barnet og familien har ser hun som underordnet i dette samarbeid.

### **8.1.3. Barnehagens syn på og ansvar for barnets tokulturelle utvikling**

Kultur betraktes som det som er lært og som gjør kommunikasjon mulig. Språk er en del av en kulturs kommunikasjonsmiddel (Hylland Eriksen & Sørheim Arntsen 2007). I ansvar for barnets tokulturelle utvikling legger jeg hvordan barnehagen støtter barnet ut fra barnets egne kulturelle og individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet 2006). I dette blir barnets språk, lingvistisk og kommunikativt, samspillserfaring med vekt på tilknytnings- og kontaktformer og hvilke forventede regler og normer det erfarer viktig å vite om. I dette ligger et behov og en nødvendighet for å skape felles referanseramme for samarbeidet om barnet, forståelse for hverandre som hjem og barnehage, ønsker og valg for barnets utvikling og fremtid. Barnehagen har ansvar for at en slik brobygging kommer i gang.

#### **Nina**

I Ninas barnehage benyttes ikke tospråklig assistent, verken som støtte eller for å trygge barna i oppstartsfasen generelt og da heller ikke for barnet med autisme. Det jobbes ikke med morsmålsopplæring eller bruk av støtte til morsmålet. Det fokuseres på å lære norsk gjennom andrespråkstiltak, hvor det er ansatt språkpedagog med dette som ansvarsområde. Barnet med autisme var ikke deltaker av dette tilbudet. Det var heller ikke fokus på barnets minoritetsspråklige bakgrunn og hvordan det kunne ha en betydning og spille en rolle for barnets behov og utvikling. Nina sier det slik når det spørres etter hvordan det skapes sammenheng mellom hjem og barnehage:

*..... man skal jo jobb med det, men det er ikke sånn som det kanskje burde være. Spesielt om man tenker på at det er en slik NAFO barnehage som har fokus på språk og minoritet. Så er det ikke så mye som det burde være. Så jeg syns ikke det jobbes så mye. Tror kanskje det står at det skal jobbes mer enn hva det gjør. Men så er det jo veldig, nei det er ikke så mye fokus på det. Slik er min oppfatning da.*

Jeg forstår det Nina her sier som at hun er klar over at barns minoritetsspråklige bakgrunn skal trekkes med inn i barnehagedagen, både når det gjelder morsmål og andre sider av deres kultur som kan være viktig å være seg bevisst i samspill med barna. Hun opplever at deres barnehage ikke legger noe praktisk vekt på dette selv om de er en barnehage som har samarbeid med nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).



Det er ikke vurdert bruk av tospråklig assistent for barnet med autisme. Nina tror dette handler om mangel på ressurser og at barnet ikke hadde så mye verbalt språk. Barnehagen fikk inntrykk av at foreldrenes oppfatning var at barnet forsto mer norsk enn morsmålet, og at det kunne være grunn til at de ikke tok opp behovet for tospråklig assistent eller vurdering av språkvalg. Selv om de kun snakket morsmål hjemme.

I arbeid med språkstimulering ble det lagt vekt på en til en trening og bruk av ABA – metoden. Det vil si at man benyttet atferdsterapeutiske prinsipper for innlæring av målsatte ferdigheter. I tillegg hadde barnet vært med på utprøving av en intervensjonsmetode for å fremme felles oppmerksomhetsferdigheter.<sup>1</sup> Barnet hadde som mål å ”vise frem” og den voksne rolle var å intervenere for å skape felles fokus på ting og handlinger med utgangspunkt i barnets initiativ og interesser. Intervensjonen pågikk over åtte uker. Nina forteller at hun opplevde at metoden ledet til mer samspill med barnet og at barnet selv tok oftere initiativ til spontant å vise frem ting det likte når hun var i aktivitet på avdelingen. Samtidig opplevdes det at barnet ga mer blikk kontakt, selv om dette også opplevdes å være tilstede fra tidligere. Nina satt igjen med inntrykk av at barnet begynte å bable mer og at det skjedde noe mer med barnets eget initiativ til å vise og dele. Hun sier det slik:

*.....men jeg syns nesten etter at vi holdt på med det her prosjektet at hun begynte å bable lite mer. På noe vis. Det var noe mer. For det var veldig sånn om man satt på trening så fort hun satt og leste en bok da, så fort jeg (informanten demonstrere peking mot bok) ”Hva er det, hva er det?” da ble hun lei. Men så kunne hun selv sitte og se og da kunne hun kanskje si, peke på ting og si ting. Så å jobbe på den felles oppmerksomhetsmåten så ble det mer, jeg tror hun syns at det var litt morsomt. I stede for å sitte på det treningsbordet å holde opp ting. Det ble lett kjedelig.*

Nina tror at treningsformen som felles oppmerksomhet hadde, tiltalte barnet, da det var mer i leks form og ikke som trening, hvor voksne skulle ha barnet til å gjøre ting og stille krav. Nina påpeker at det også kan ha med hennes trenerferdighet å gjøre, som å skape varierte treningsøkter for barnet. Hun fremhever at hun opplevde felles oppmerksomhetsmetoden som morsom å jobbe med. Den ga mer frihet selv om metoden også stilte krav til faste rammer for barnet.

---

<sup>1</sup> Et doktorgradsprosjekt ledet av Anett Kaale 2006 – 2008/9. Prosjektet handlet om å prøve ut en intervensjonsmetode for å fremme barnets felles oppmerksomhetsferdigheter basert på Connie Kasaris arbeid fra UCLA. Det ventes nå på rapport fra prosjektet.

Det var kombinasjonen i metodeprogrammet, tror Nina, som gjorde at det ga mer frihet og at det var artig.

Nina var kurset i ABA – metoden. For å etablere språkferdigheter reseptivt og ekspressivt jobbet de for det meste en til en med forsterkning av forventet atferd. Barnet hadde mange enkeltord og var på vei til å etablere ferdigheter for å uttrykke seg med opp til tre ord, som ”jeg få hjelp...”. Barnets uttale var svak.

Det ble jobbet lite med alternativ og supplerende kommunikasjon som verktøy for å bedre barnets kommunikasjonsmuligheter. Det var vurdert bruk av tegn til tale. ABA- veilederne hadde anbefalt å ikke ta dette i bruk da de mente at barnet ikke var klar for det. Det ble i en periode brukt dagtavle med symboler som foto og pictogrammer. De gikk bort fra å bruke dette da personalet opplevde at barnet forsto så godt det som ble sagt verbalt til det. Denne opplevelsen var bygd på observasjoner av barnets reaksjoner og handlinger. Når de ga barnet beskjeder gjorde barnet det de ba det om. Nina forteller at personalet også opplevde å forstå barnets kommunikasjon godt. Barnet opplevdes som selvstendig ved at det klarte mye på egen hånd. Om barnet ville ha noe så pekte det eller kom og tok personalet i hånden og viste ved å ta de med seg dit hun ville. Nina forteller at barnet kunne bli frustrert når det ikke ble forstått og at det da kunne ta til tårer. Det ble ikke jobbet med å etablere ASK – systemer for å bedre barnets kommunikasjonsmuligheter verken det året Nina jobbet med barnet eller tidligere. Nina forteller at de kom aldri så langt at de kom i gang med noe system.

Når det spørres etter hvordan det ble tatt med i språkstimuleringen at barnet hadde et annet morsmål enn norsk, stiller informanten seg undrende på hvilke måter det menes. Når spørsmålet omformes til om det eventuelt samarbeides med hjemmet om utveksling av ord og begreper og om andrespråket vektlegges i deres arbeid i barnehagen på noen måter, svarer hun avkrefteende på dette.

På spørsmålet om barnet har muligheter for utvikle seg tospråklig er informanten først i samtalen litt tvilende, da hun forteller at barnet har få ord på morsmålet. Hun retter seg selv til å fortelle at hun tror det hadde vært mulig hvis de hadde jobbet på samme måte hjemme som i barnehagen med språk, men på morsmålet. Hun tror ikke dette handler om forskjeller i språk, men mer om struktur og innsatser ofte nok overfor barnet.

## **Toril**

I Torils barnehage benyttes heller ikke tospråklig assistent for språklig støtte eller for å trygge barn ved oppstart som har et annet morsmål enn norsk. Dette er heller ikke vurdert i forhold til barnet med autisme. Barnehagen fokuserer som Ninas barnehage på å lære barn med minoritetsspråklig bakgrunn norsk gjennom andrespråkstiltak. Torils barnehage har også ansatt språkpedagog som har spesielt ansvar for barn med norsk som andrespråk.

Toril forteller at hun opplever å jobbe med barnets tokulturelle utvikling når hun jobber med barnets norskspråklige kompetanse. Hun bruker hendelser fra barnets liv hun har blitt fortalt av foreldrene og har opplevd i barnehagen. Disse lager hun og barnet historier og samtaler om, og setter ting i sammenheng. For tiden jobbes det med at barnet skal fortelle om seg selv. De ser på kart over verden og finner landet familien til barnet kommer fra og hvor foreldrene er født. De snakker om barnets land og kultur og det treffer barn i barnehagen med samme bakgrunn og utseende som det selv. Barnehagen drar nytte av familiens matkultur. Toril forteller at hun bytter matoppskrifter med mor og serverer mat fra hjemlandet i barnehagen.

Toril har noen ganger opplevd at barnet har snakket til henne på morsmålet. Barnehagen er nysgjerrig på dette og oppfordrer barnet til å bruke morsmålet. Barnehagen ønsker å ha fokus på og samarbeid med foreldrene om barnets tokulturelle utvikling både med hensyn til språk og annen bakgrunn av verdier og holdninger. Hun er usikker på hvor mye de skal vektlegge dette, da de vet lite om hva foreldrene tenker om sin videre tilknytning til hjemlandet og hvilken tilknytning de ønsker at barnet skal ha til deres land. Toril forteller at hun lurte på en del rundt dette, men føler at det ikke er noen ting hun har noe med, og at hun da ikke kan spørre familien om dette.

Toril forteller at språkutvikling er et satsningsområde for barnehagen hvor de jobber både på avdelingen og i grupper med språk. Her trekker hun med seg barnet med autisme. Hun jobber med barnet både i en til en, smågrupper og på avdelingen. Hun jobber parallelt med språkutvikling og sosial utvikling. Hun bruker musikk og rytme og tar i bruk begreper som konkretiseres og setter de inn i ulike situasjoner og kategorier. I smågruppene har de fokus på ord og fastlagte temaer. Her bruker de materiell som språkpedagogen lager. Dette bruker de også inne på avdelingen. I en til en situasjon jobber Toril med fokus på språk i bruk. Det jobbes med å fortelle og dele opplevelser og å vise interesse for andre. For tiden jobbes det med å stille spørsmål og svare når andre spør. I dette ser Toril muligheten for at samtidig å

etablere sosiale ferdigheter som å vise interesse for andre og dele opplevelser med andre. Dette arbeidet trekkes også ut på avdelingen.

Toril forteller at det tidligere var brukt atferdsterapeutiske prinsipper ved innlæring og generalisering av språklige ferdigheter. Dette har hun valgt å bryte opp. Nå har de i planleggingsarbeidet og tiltakene mer fokus på å finne barnets ståsted, hva han har interesser for og sette tiltak og valg av metoder ut fra dette. Dette barnet har også vært med i felles oppmerksomhetsprosjektet som Ninas barn. Så Toril har lagt vekt på en del av denne metodens prinsipper i sitt videre arbeid med barnet etter prosjektperiodens slutt.

Toril opplever at selv om man har etablert språkferdigheter som å benevne og si ting hos barn med autisme, ligger det nødvendigvis ikke noen forståelse bak ordene. Dette oppdaget hun raskt hos det barnet hun jobber med. Det var veldig mye av det han sa som han ikke viste forståelse for. Hun har gått i gang med å jobbe mer med forståelsen av ordene, og å bygge opp begrepsforståelse. Hun opplever at det er mange ting rundt begrepene som må innlæres. Da bruker hun historier fra eget og barnets liv, hendelser fra avdelingen og andre barn. Spill benyttes også. Barnet har utviklet språk hvor det mestrer å uttrykke ønsker og behov, men det ligger store utfordringer i forhold til å ta det spontant i bruk i sosiale sammenhenger. Dette øver de på ved blant annet å jobbe med sosiale historier.

Barnehagen vektlegger morsmålet på den måten at de samarbeider med hjemmet. Dessuten er barnet så heldig at det er flere barn i barnehagen med samme morsmål. Toril forteller at de ofte søker sammen i aktivitet på avdelingen, men om de snakker sammen på morsmålet har de ikke undersøkt.

Toril forteller at hun har vært på søken etter hvordan hun skal forholde seg og eventuelt jobbe med barnets tospråklighet. Hun har hørt at noen ofte anbefaler at barn med autisme ikke kan mestre begge språk. Toril tror dette har med hvordan autismen fremtrer hos den enkelte. Barnet Toril jobber med har utviklet både morsmålet og andrespråket norsk parallelt. Barnet har tilbrakt sommerferien med slektninger og måtte forholde seg til morsmålet både passivt og aktivt. Toril opplever at det har skjedd en språkligutvikling hos barnet, ikke bare på morsmålet men også setningsoppbygging og språket generelt i forhold til norsk. Hun ser en klar fremgang gjennom de språktester hun gjorde før og etter sommerferien. Det fortelles at barnet snakker med slektninger på telefon og foreldrene forteller at de er overrasket over og høre det snakke i

hele setninger. Toril opplever at barnet er tospråklig og at barnet veksler mellom morsmål og norsk etter hvilke situasjoner det er i, hjemme eller i barnehagen.

## Hilde

Hildes barnehage er bevisst hvilken rolle og betydning morsmålet har for den følelsesmessige siden og at det å motta omsorg fra foreldre på eget morsmål har spesiell verdi. For barn med autisme tror ikke Hilde morsmålets følelsesmessige tilknytning har slik betydning. Dette begrunner hun med at deres vansker med å sette seg inn i andres følelser og med å utvikle et abstrakt følelsesmessig språk er så vanskelig at de kanskje aldri selv vil komme dit at de bruker språkets følelsesmessige side. Hun sier:

*Og så er det vel noe med at barn med autisme, hvertfall den gruppa som da kommer her og er stort sett språkløse i utgangspunktet, de har ikke begynt å utvikle språk i normaltid. Sånn at de vil vel aldri få et språk som det du og jeg har og med den forståelsen av hva ordene, hva ansiktsuttrykk, gester, dette her med abstrakter, de vil aldri komme dit. Å dermed så er det vel noe med sånn følelsesmessig, for det er vel det man sier i forhold til morsmålet ditt at følelsene dine sitter i morsmålet ditt, det å skjønne ting og sånt. Men jeg tror kanskje for barn med autisme det er ikke sikkert de kommer dit noen gang selv om de får et språk.*

Med utgangspunkt i dette jobbes det ellers lite i Hildes barnehage som har direkte fokus på barnas tokulturelle utvikling eller situasjon. Hilde erfarer at barna mestrer å skille på de ulike miljøene hjem og barnehage når det gjelder den språklige siden. Det har derfor aldri vært tema å ansette tospråklig assistent. Hilde påpeker at det viktigste er å få de til å knekke kommunikasjonskoden, og at det er deres første, største og viktigste jobb. Hun fremhever at hun opplever dette med tospråklighet som et dilemma i forhold til hva som kommer først. Rundt barnas mulighet for tospråklighet erfarer hun at når de først har knekt kommunikasjonskoden og faktisk fått et talespråk, har barna ikke noe problem med å forstå om det er morsmål eller om det er norsk. I dette er ikke problemet for barna å utvikle to språk fremhever hun, men å få et fullverdig språk i bruk.

Når det gjelder ansvaret som fremheves i rammeplanen om å skape sammenheng og helhet eller andre sider som normer og verdier, blir ikke det drøftet i intervjuet med Hilde. Det trekkes heller ikke frem når jeg spør om hun har drøftet med foreldrene hva som er viktig for de i samspill med barnet sitt. Det hun ser går igjen er foreldrenes store ønske om at barnet skal utvikle talespråk. Når det spørres etter hvordan det samarbeides med foreldre om barnets

tokulturelle utvikling er det fokuset på at foreldrene bruker morsmål som trekkes frem som viktig.

Grunnen til at Hilde ikke trekker frem og legger vekt på barnets tokulturelle utvikling tror jeg handler om hennes syn og forståelse av autismeproblematikken. Hun velger et perspektiv hvor hun først og fremst ser på barnet som at det har en funksjonshemning. Dette perspektivet er mer kognitivt enn sosiokulturelt. Hovedfokuset Hilde har er å hjelpe foreldrene til å forstå hvordan barnet deres fungerer ut fra de vansker autisme gir. Hun sier det slik:

*Det gjelder i forhold til at dette barnet har en funksjonshemning om det har en minoritetsspråklig bakgrunn eller ikke er faktisk ikke så viktig.*

Språkstimulering i Hildes barnehage har fokus på å etablere kontakt med barnet og hjelpe barnet til å knekke kommunikasjonskoden. Gjennom dette fokuset ser de at språk blir etablert, med hjelp og støtte av ASK. I dette arbeidet er de opptatt av at kommunikasjonen skal bestå av flere enn ett ords ytringer. De er bevisste på flerordsytringer når de tar i bruk ASK med barnet. Barnehagen har bygd opp sitt eget bildesystem og bruker grafiske tegn og tegn til tale. Målet er at barnet gjennom ASK på en eller annen måte kan meddele sine behov og bestemme over egen livssituasjon. I denne sammenheng blir det å ivareta barnets egne initiativ viktig, uansett om dette skjer via tale, tegn til tale eller ved bruk av bilder. Den måten barnet velger og mestrer å kommunisere på ses som barnets språk. Ved bruk av ASK bruker de alt fra fotografier, pictogram og tegninger. Det avhenger av hva du trenger og vi blander forteller Hilde. De ser utfordringen i å vite hva barnet ser og legger i forståelsen av symbolene. Det viktige er at de kobler bildene opp mot de rette tingene eller det de vil ha mener Hilde. Så lenge barnet og de voksne får en felles forståelse om at de snakker om det samme, da spiller det ingen rolle.

Personalets teori og erfaring er at barnet med autisme er sterkere visuelt enn auditivt.

Barnehagens fysiske miljø blir derfor tilrettelagt visuelt med markeringer på hvor ting hører til, hvor aktiviteter skal skje, faste plasser for barnet o.l. Barnet får sin egen visuelle dagtavle slik at det får opplevelsen med at dagene har struktur. Dette skaper forutsigbarhet og gjenkjennelse. Personalet erfarer at når barnet får oversikt over dagen tar det lettere inn omgivelsene. Hilde sier at det er viktig å finne alle mulighetene for å trene kommunikasjon, trene lydproduksjon, trene det å skjønne omverdenen slik at barnet kan meddele seg og få kontakt. De utnytter situasjonene de klarer å få med seg barnet i, og er på leting etter det som motiverer barnet for å få de til å ønske mer av noe barnet opplever som morsomt. Finner de voksne det som er

motiverende får de også med seg barnet. Hun sier at man kan ikke være stille sammen med disse barna. De voksne må hele tiden bruke ord, være bevisst på hva og hvordan du sier ting og bruker et enkelt språk. Dette krever aktive voksne, hvor det ikke handler om at barna skal komme til de, men det er de voksne som kommer til barna.

For noen barn kommer også talespråket. Da forteller Hilde at de griper sjansen med å få de til å bruke de ordene de har. De voksne utvidere språket og kommunikasjonen med flere bilder og ting. Det kan være aktiviteter og leker som er med på å fremme språkutviklingen. Lek er en flott innfallsvinkel. Hvor de voksne utnytter alle situasjoner og setter ord på ting og handlinger de gjør sammen med barnet. Motivasjon og interesser er ledende for aktivitetene som brukes.

### **Tone**

Tone forteller at hennes barnehage legger vekt på en ressursorientert tilnærming med anerkjennende holdninger og respekt for hverandre. Det å ha åpne dialoger og fokus på fellesskapet er viktig i arbeidet med barn og foreldre. Hennes barnehage er opptatt av å se hvert enkelt barn der de er og det de har med seg. Her ses mangfoldet som det naturlige og som en ressurs, og det fokuseres lite på forskjeller eller skiller. Tone tror arbeidet rundt dette handler mye om holdninger blant de voksne, i barnehagen men også i samfunnet generelt. Barnehagen har ansatt tospråklig assistent. Assistentens oppgave er å være brobygger i forhold til andre barn og voksne for å inkludere alle i fellesskapet. De har også ansatt tospråklig assistent i forhold til barnet med autisme. De tenker at det gir barnet mulighet til både å høre og kommunisere på det språket det har vært vant til å høre. Tone tror morsmålet spiller en rolle når det gjelder tilhørighet og identitet, og at det har betydning for alle mennesker. Derfor ansatte de assistent med barnets morsmål. De visste at barnet hadde andre vansker enn språk, men de ville finne ut om det likevel responderte bedre på morsmålet. De visste ved oppstart at barnet hadde vært lite aktiv i norskspråklige miljøer og kun hadde hatt relasjoner til andre voksne og barn på morsmålet.

Å jobbe med barn med autisme er nytt for Tones barnehage. De ønsker å jobbe for å tilrettelegge og styrke barnets kommunikasjonsmuligheter. Foreløpig ser de at dette fungerer mest gjennom bruk av symboler og tegn til tale. Barnet viser iver og glede ved tilgang til å bruke symboler og å få formidlet ønsker og behov og å bli møtt med forståelse. Samtidig påpeker Tone at de voksne vil ha fokus på å bruke sitt eget språk aktivt i samhandling med

barnet, både norsk og morsmål. Tone vektlegger også kroppsspråket som et verktøy i kommunikasjonen med barnet.

Barnehagen ser viktigheten av at barnet også gis tilgang til morsmålet i barnehagen via tospråklig assistent. Språkmessig er tospråklig assistent tenkt brukt mer som en integrert del av en helhet og ikke brukt som isolert trening av språk. Det viktigste i forhold til språkutvikling for barnet så langt er å prioritere å gi barnet tilgang til symboler og oversikt over dagen via dagtavle. Dette ser de har dempet barnets frustrasjonsnivå og gjort det mer tilgjengelig for samhandling og påvirkning av omgivelsene.

Når det gjelder syn på muligheter for utvikling av tospråklighet tenker Tone at dette avhenger av hvert enkelt individs forutsetninger og at det ikke er noen universelle svar på dette. Tone sier:

*Men at det er et mangfold og det er komplekst og jeg tenker at man kan aldri slutte å legge til rette for stimulering og muligheter så for man se hvilket nivå den enkelte kommer og hvilke behov og ønsker og intensjoner den enkelte har. Det handler om muligheter og motivering.*

#### **8.1.4. Oppsummering av barnehagens syn på og ansvar for barnets tokulturelle utvikling**

Samlet sett ser det ut til at pedagogene som jobber med barn med autisme som har minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagene, ikke bevisst reflekterer over at barnet med autisme lever i en tokulturell situasjon og tilrettelegger og tilpasser sin stimulering spesifikt i forhold til dette overfor barnet. Der hvor barnehagen har et ressursorientert fokus på mangfold kan det se ut til at de innlemmer foreldrene og barnet med autisme i dette. Dette er ikke spesifikt tilpasset barnet. Foreldrenes normer og regler i barneoppdragelsen, samspill og samvær, holdninger og verdier ser det ut til at pedagogene spør sjeldent etter.

Synet pedagogene har på barnets tokulturelle utvikling varierer fra å ikke vektlegge barnets tokulturelle utvikling til å vektlegge den i det daglige arbeidet med barnet. Det kan ses en tendens til at man setter dette mer i fokus der hvor barnet har tatt i bruk et mer aktivt talespråk. Dette er tilfellet hos Torils barn fremfor Hildes og Ninas. Der hvor de har fokus på og ser viktigheten av tokulturell utvikling, trekker de med seg foreldrene og barnet som man gjør med de andre barna med minoritetsspråklig bakgrunn. Toril forteller at hun trekker med seg barnets bakgrunn, språk og kultur inn i språkarbeidet med barnet, men at hun er usikker på hvor mye hun skal vektlegge og utdype det i forhold til hva foreldrene ønsker. Det gis ellers få



opplysninger av de andre informantene om hvordan de tilpasser det generelle arbeidet om tokulturell utvikling til barnet og om de tar det direkte opp med foreldrene med henhold til hva og hvordan de kan vektlegge dette for barnet i barnehagen. Hvorfor gjøres ikke dette? Er den tokulturelle utviklingen mindre viktig eller helt uviktig for barn med autisme? Dette vil bli drøftet i drøftingskapitlet.

Bruk av tospråklig assistent er kun brukt i en av de fire barnehagene. I denne barnehagen har de gjort seg gode erfaringer med å gi tospråklig assistent en rolle både som brobygger mellom barna og som en trygghets- og samarbeidspartner med foreldrene. Dette har bidratt at barnehagen har fått større tilgang til å gi og få informasjon fra foreldrene, til å samarbeid med foreldrene daglig og til å korrigere seg i forhold til foreldrenes forståelse og ønsker for barnet. Dessuten har det gitt åpning til språklyder og enkeltord som barnet kun bruker på sitt morsmål.

Ut fra denne undersøkelsen kan det se ut til at pedagogene ikke helt vet hvordan de skal gripe an sitt ansvar for tokulturell utvikling. Toril prøver seg frem både i forhold til språk og samvær, mens Hilde sier at hun ser tospråkligheten som et dilemma, men setter ikke inn tiltak som bevisst er rette mot dette, med unntak av oversettelse av ordbilder på barnets ASK-hjelpemiddel. I Ninas barnehage ser de ut til at de ikke har hatt noe fokus på dette i noen form. Tone viser generelt å ha et sosiokulturelt perspektiv, og autisme som vanske er foreløpig nytt for de i arbeidet med å tilrettelegge for et barn med slike vansker. De har kompetanse og erfaring med å jobbe med minoritetsspråklige på et generelt plan. Jeg velger å tolke det dit hen at pedagogene i denne undersøkelsen ser ut til å være bevisste på at barnet vokser opp tokulturelt, og derigjennom tospråklig. Det ser ut til at de ikke helt vet hvordan de skal trekke dette med seg inn i sin pedagogiske planlegging og tiltak rettet mot barnet. Når det gjelder Hilde, velger jeg å tolke henne som at hun har tatt et bevisst valg i forhold til å sette inn de kommunikative tiltakene først. For de barn som utvikler tale, erfarer Hilde at de tar i bruk både morsmål og norsk, og at de skifter naturlig mellom språkene mellom hjem og barnehage.

Ut fra hva informantene forteller om språkstimuleringsarbeidet overfor barn med autisme, ser det ut til at barnehagene bruker ulike innfallsvinkler og metoder i dette arbeidet. Nina jobber etter ABA – anvendt atferds analytiske prinsipper. Noe Torils barn også har blitt stimulert ut fra tidligere. Nina og Toril har begge deltatt og har positive erfaringer med bruk av program for felles oppmerksomhetsintervensjon. Nina opplevde at barnet ble mer kontaktsøkende ved å vise frem ting og personalet opplevde mer aktiv lydproduksjon hos barnet. Hildes barnehage

har fokus på kontaktetablering og det å knekke kommunikasjonskoden og oppbygging av ASK – system for å gi barnet mulighet til å kommunisere og ta egne initiativ. De har en bevisst bruk av ASK hvor flerordsbruk er målet. Tilrettelegging av barnets fysiske miljø med visuell marking for å skape oversikt, struktur og forutsigbarhet og gjenkjennelse i hverdagen hører også til i deres metodikk. Tone forteller også om bevisst bruk av ASK for å styrke barnets kommunikasjons muligheter. Nina og Toril legger liten vekt på bruk av visualisering via symboler for å styrke barnets kommunikasjon. De benytter heller ikke visuelle hjelpemidler for å skape forutsigbarhet og struktur for barnet. En forklaring når det gjelder Toril kan være at barnet har utviklet et talespråk som det kan formidle ønsker og behov via. Ninas barn har verken utviklet noe talespråk til å gjøre seg forstått igjennom eller har tilgang til andre kommunikasjons hjelpemidler utenom egen atferd.

Hvordan man ser på og vektlegger morsmålet fortelles også å være ulikt. Ut fra hva Nina forteller forstår jeg henne slik at barnehagen ikke hadde noen bevisst holdning til bruk av morsmålet i forhold til barnet med autisme. Hun trekker heller ikke opp problemstillinger eller er undrende rundt dette i forhold til morsmålets rolle for oppdragelse og følelsesmessig tilknytning til foreldrene. Toril og Tone er de som forteller om mer bevisst bruk av morsmålet i barnehagen. Tone har ansatt tospråklig assistent og barnet har derfor både tilgang til morsmål og andrespråket. I Torils barnehage går det flere barn med samme morsmål, og hun er på søken etter hvordan hun kan bidra til å fremme barnets morsmål, men vet ikke hvordan hun skal jobbe med dette, da hun ikke har noen å rådføre seg med om temaet. Hilde er bevisst hvilken betydning og rolle morsmålet har for barn og omsorg via eget morsmål, men tror ikke dette har den samme funksjonen for barn med autisme som for barn som ikke har disse vanskene. Da barn med autisme ikke har samme evne til følelsesmessig forståelse og evne til å forstå andres tanker og følelser som barn uten autismspektervansker. De oppfordrer foreldrene til bruk av morsmål i kommunikasjon med barnet hjemme. Slik jeg tolker Hilde handler dette mer om å forstå hva som blir sagt, og å kunne kommunisere enn at morsmålet har noen rolle utover dette.

Alle informantene mener at barn med autisme har mulighet for å utvikle seg og forholde seg til to språk, morsmål og andrespråket. Nina mener at hennes barn kunne hatt muligheter for å utvikle ord på begge språk om det hadde blitt jobbet strukturert og systematisk med hjemme på samme måte som i barnehagen. Toril har hørt fagfolk hevde at barn med autisme ikke har forutsetninger for å utvikle seg tospråklig. Hun tror selv at dette mer avhenger av hvordan

autismen fremtrer hos den enkelte. Barnet hun jobber med er et klart eksempel på at barn med autisme kan utvikle to språk. Hilde erfarer, når barnet har knekt kommunikasjonskoden og fått et talespråk, at barnet utvikler seg tospråklig. Hun ser ikke tospråkligheten som det mest utfordrende når språket kommer, men mer kommunikasjonsvanskene som ligger bak som handler om at språket ikke tas i bruk. Tone tenker at muligheten for tospråklig utvikling avhenger av hvert individs forutsetninger. Omgivelsene må sørge for å legge til rette for mulighetene til å motivere og skape interesse. Det er barnets behov og forutsetninger for utvikling som bidrar til at barnet utvikler sitt språk, ett eller tospråklig.

### **8.1.5. Opplevde kulturelle forskjeller**

Informantene trakk frem hendelser og situasjoner med foreldrene som de opplevde og beskrev som kulturforskjeller. Kulturforskjeller handler i denne sammenheng om ulikhet i måter å forholde seg til hverandre, forventinger, krav og verdier.

#### **Nina**

Nina opplever foreldrene som mer gjestfrie og åpne for besøk i hjemmet enn hva hun møter hos etnisk norske foreldre. Hun opplever at de har andre forventninger til å omgås på. De ba henne ofte hjem på middag i helgene og ønsket at hun skulle komme oftere enn hva hun kunne stille opp på. Nina opplever at de har andre forventninger til omgangsform enn hva hun kunne gi seg inn på i sin jobb. Dette handler som oftest om å ringes og komme på hjemmebesøk. Hun forteller at det ble viktig for henne å sette grenser for hva hun kunne ta på seg i jobb-sammenheng. Samtidig fremhever hun at hun har lært mye i forhold til sin egen kultur og hvem vi er. Hun opplever at vi er så opptatt av at hjemmet vårt skal være så perfekt før vi kan be hjem noen, mens foreldrene hun møtte var mer avslappet til dette. Nina forteller:

*Ja også var jeg jo hjemme der en del ganger. Det er jo en annen kultur. De er jo mye mer gjestvennlige enn hva vi er. Så er det liksom..... Kom og spis og når man begynner å se på klokken for kanskje man vil dra hjem, da blir de forundret for man skulle nesten være der til langt på natt nesten. For man lær seg jo utrolig mye. Ja, mot hva vi er, for vi er jo veldig så der at alt skal passe perfekt for at man skal be hjem noen.*

Hun opplever forskjeller i forhold til mat. Dette er religiøst forankret og man må respektere og tilrettelegge for at barnet unngår visse typer matslag. Hun ser ikke dette som noe problematisk da det er noe av det de må ta hensyn til for flere barn. Det er en del av barnehagens mangfold.

Hun opplever det som en stor utfordring å skape felles syn og forståelse for funksjonshemming som begrep. Foreldrene oppleves i følge Nina å ha et syn på at barnet er sykt, og i dette opplever hun at det ligger et håp om at barnet skal bli friskt. I dette oppleves også en benektelse for at barnet er annerledes enn andre barn. Nina tror at dette handler om en forventning om at barnet skal bli friskt og om foreldrenes planer for barnets voksne liv om at det skal kunne gifte seg. Hun opplevde at foreldrene tok det tungt og var slitne. Selv om de hadde pratet og informert mye rundt hva autisme er og hvordan man kan hjelpe, opplevde Nina at de ikke helt ville forstå at barnet kom til å ha disse vanskene hele livet. Dette kom tydeligst frem, forteller Nina når de tok opp hva som er viktig å jobbe med når man har et barn med autisme og når det gjelder behovet for grenser. Nina opplevde at dette ikke ble tatt tak i fra foreldrenes side og at det ble vanskelig å snakke om. Nina tror selv at det var deres kulturbakgrunn som gjorde det vanskelig å forstå og snakke om.

Nina opplever forskjell når det gjelder syn på og innstilling til barneoppdragelse når det gjelder selvstendiggjøring av barnet. I barnehagen er de opptatt av at barna skal bli selvstendige og lære å kle på seg, spise selv og vaske seg selv før skolestart. Her erfarer Nina at foreldrene er mer opptatt av å hjelpe og gjøre tingene for barnet enn å la det prøve selv. De skal helst ikke bli møkkete. Det å være ren og pen oppleves som mer viktig enn at barnet skal kunne spise selv. Nina forteller:

*En annen ting som jeg merket det med kultur var, for de er jo veldig så når barna er små så det bara mata, altså som en liten baby liksom. Gjøre alt – kle på å, men vi, vi er virker mer barn skal lære seg og klare seg selv, eller liksom. Så det merkedes syns jeg.*

Her forteller Nina om at hun opplever kulturelle forskjeller i hvordan vi forholder oss til barn i situasjoner som måltid og på- og avkleddning. Familien hun samarbeidet med kom fra en kultur hvor de var opptatt av å gi omsorg gjennom å hjelpe og gjøre ting for barnet sitt. Nina opplever at vi som er oppvokst med norsk kultur er opptatt av å gi barna støtte slik at de tidligst mulig kan klare å spise og kle av og på seg selv.

Hun opplever også at det er en forskjell når vi begynner å sette grenser og kreve ting av barna. Nina opplever oftere at foreldre med minoritetsbakgrunn setter få grenser når barnet er lite, mens når barnet blir eldre strammer de inn mer og mer når det gjelder grenser. I norsk kultur, sier Nina, er det motsatt. Vi er opptatt av at barna skal bli selvstendige tidligere. Nina tror at dette handler om at vi har ulike mål for barna våre i forhold til at foreldre med minoritets-

språklig bakgrunn ofte har et mer kollektivistisk syn i motsetning til vestens individualistiske. Dette preger måten man møter og ser barnet på.

## **Toril**

Toril erfarer som Nina at foreldrene behandler barn på en annen måte enn det hun opplever at norske foreldre gjør. De krever mindre av barnet når det er lite, men når barnet kommer i skolealder stiller de strengere krav. Dette kommer spesielt til syne i situasjoner som handler om mat og påkledning. Foreldrene mater og kler på barna til de i følge Toril er litt for gamle til å bli ordnet med på en slik måte. Dette har vært en utfordring i forhold til barnet Toril jobber med. Barnehagen har vært opptatt av å jobbe med selvstediggjøring og ser dette som spesielt viktig for barnet med autisme den tiden det går i barnehagen. Toril sier det slik:

*Og så er det da samtidig en utfordring at et barn med autisme skal utvikle selvstendighet, og det er det vi har muligheten til å gjøre i en barnehage. Vil ikke få den muligheten til å lære seg det når det begynner på skolen. Så det har vært en diskusjon med mor og far om dette her, og han har klart å bli veldig selvstendig i barnehagen. Men tar det ikke med seg hjem. Der ligger det jo en sånn kulturell forskjell.*

Toril opplever at det er kulturell forskjellighet i måten å møte, akseptere og forstå funksjonshemming på. Hun opplever at foreldrene har vansker med å akseptere barnets vansker og hun har et inntrykk av at det ikke er like akseptert i deres kultur som det er i Norge. Hun tror det er en holdning i deres kultur til at det er selvskyldt når man får et funksjonshemmet barn. Hun har ennå ikke turt å spørre foreldrene om dette. Hun vet de har vært svært betenkte med å ta barnet med på besøk til venner og til deres religiøse samfunn. Toril ser det som barnehagens oppgave å hjelpe og støtte foreldrene i å forstå hvordan deres barn fungerer, hva autisme og funksjonshemming innebærer. Toril har tilbydd foreldrene å være med de på møte i likemannsforeningen og de har sammen funnet informasjon på nettet og drøftet metoder. Hun er usikker på om de hadde hørt om autisme som vanske og har ord og begrep for disse vanskene i deres egen språkkultur.

Toril nevner også at hun opplever kulturell forskjell når det gjelder mat og stell av barn og hvordan man tilrettelegger for barn generelt hjemme. Hun utdyper ikke det noe mer enn at hun opplever det som forskjellig i forhold til hva hun møter ellers hos norske foreldre.

Hun opplever som Nina forventinger om at hun skal komme på hjemmebesøk hvor de kan servere middag med et glass vin. Hun har takket ja til dette en gang, men påpeker at det er slike

ting man skal være forsiktige med, og at hun dro kun på besøk i sin arbeidstid. Hun takket nei til vinen og fikk inntrykk av hennes avslag var avslag på deres gjestfrihet. Ellers opplever ikke Toril andre forskjeller som kan defineres som kulturelle. Foreldrene er flinke til å følge opp, delta og bringe med seg det barnet trenger i barnehagen.

### **Hilde**

Hilde opplever ingen kulturelle forskjeller når det gjelder språk, måter å møte hverandre på å bli oppdratt som barn når det gjelder arbeidet de gjør med barna i barnehagen. Om det kan være forskjeller i forhold til kommunikasjonsformer med bruk av blikk og måter foreldrene kommuniserer med barna sine på har hun aldri tenkt på. Hun opplever at det foreldre spør om ikke er så forskjellig fra det som er i forhold til norske barn. Det handler om å utvikle språk, kommunisere, få selvhjelpsferdigheter. Dette er viktig for alle.

Hilde opplever som Nina og Toril at det er en kulturell forskjell i synet på funksjonshemning som begrep, og at foreldre med en minoritetsspråklig bakgrunn av den grunn ser annerledes på å få et barn med funksjonshemning. Hun opplever dette som et tema det kan være vanskeligere å snakke med ikke vestlige foreldre om. Spesielt i forhold til det å ha et barn som er funksjonshemmet. Hun sier at hun opplever det som en tyngre jobb å gjøre enn det er med vestlige foreldre. De setter seg oftere inn i problematikken selv. Utgangspunktet for foreldresamtalene opplever Hilde som annerledes på grunn av bakgrunnsforståelsen av hva det å være funksjonshemmet handler om. Det vanskeligste i dette er å få foreldrene til å forstå hva begrepet funksjonshemming innebærer. Det tar lengre tid å gå inn på problematikken med dem. Det handler også om å tørre å gå inn i det å få de til å se at vanskene barnet deres har er et vedvarende problem.

Hva de går inn i prosessen med foreldrene på kommer helt an på hvor foreldrene selv er, hva de har fått av informasjon og hvor barnet står i utredningsprosessen når de starter i barnehagen. Få har hørt om autisme som begrep tidligere, tror Hilde, men dette gjelder for de fleste foreldre uavhengig av bakgrunn. Hilde erfarer at det er språkkulturelle forskjeller på forståelse og bruk av begrepene funksjonshemming og sykdom. Hun opplever at flere ikke-vestlige benytter begrepet sykdom til alt, også om funksjonshemmet. Bruker man sykdomsbegrepet om alt som også har med funksjonshemmede å gjøre, blir utgangspunktet et annet mener Hilde. Hun sier det slik:

*Sykdom får man en pille for og så blir man frisk. Å da er utgangspunktet veldig annerledes enn dette her med å snakke om en funksjonshemning som er noe mer varig enn sykdom, som er noe som kan helbredes på en måte. Sånn at utgangspunktet er jo veldig forskjellig i forhold til hvordan du diskuterer det og hvordan du går inn i det.*

Mat og selvstendiggjøring fremheves også som en kulturell forskjellighet av Hilde. Hun opplever tema mat nesten som et større tema rundt barn med autisme som kommer fra en minoritetsspråklig bakgrunn enn for norske barn med autisme som de har hatt i barnehagen. Spesielt er fokuset på om de har spist og hvor mye de har spist. Om de klarer å være selvstendige i måltidssituasjonen med å spise selv er ikke viktig. Hilde tror foreldrene gjerne vil at barnet skal mestre å bli selvstendig men det er ikke det de er opptatt av i utgangspunktet. Hun tror de har ønske om at barnet skal bli både renslige og å kunne kle på seg selv. Men det ser ut til at når de får et barn med funksjonshemning, ses barnet på som sykt, og det ligger da i deres kultur at dette barnet skal tas vare på av familien. Hilde beskriver det som at familien skal stå på pinner for dette barnet. I dette ligger det at de ofte behandler de som små babyer over lengre tid enn med barn flest. Hilde tror de gjør dette fordi:

*..... de greier ikke det der å tenke at selv om de har en sykdom funksjonshemning så kan de faktisk gjøre en del ting selv. Så man har glemt litt det på veien, det tror jeg en del har gjort. Men det tror jeg veldig mange gjør.*

Når man får et funksjonshemmet barn tror Hilde det ligger mer i de ikke-vestlige foreldrenes kultur at familien ofrer seg for dette barnet og tar hensyn til det. Dette tror hun har sammenheng med synet på at barnet er sykt. Hilde erfarer ofte at de i dette gjør som barnet vil og føyer barnet i dets ønsker. Hun uttrykker det symbolsk som at alle i familien skal stå på pinner for dette barnet. Grensesetting blir ofte et problem. Hilde erfarer ofte at barnet får det som det vil, så unngår familien bråk. Hilde beskriver dette med å stå på pinner for og grensesettingsproblematikk slik:

*Sitter da sønnen på 6 år i sofaen og sier at han vil ha potetgull så må jo resten av familien hente det. Skal vil ha hamburger eller Happy meal på McDonalds så reiser hele familien på McDonalds og kjøper Happy meal. Man gjør det, ellers så blir det bråk og det skal vi ikke ha noe av. Nei, ja så det er nok noe med dette med grensesetting og sånt.*

## **Tone**

Tone forteller at hun jobber i en barnehage som har mangfold som mål og lite fokus på forskjellighet. Likevel opplever hun forskjeller både ved det å ha ansatte, barn og foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn. Når det gjelder ansatte opplever hun ofte at det er en språklig utfordring hva begrepet taushetsplikt innebærer. Hun erfarer at det ikke er like lett å skape

felles forståelse for hva det innebærer av handling og krav til arbeidstaker og å få tak i hvilken oppfatning arbeidstaker har av begrepet. Tone sier det slik: *”Det man merker er jo at ikke alle språk har for eksempel dette med taushetsplikt, sånn at det er ikke like lett alltid å forklare hva det implementerer.”*

Dette gjelder også autismebegrepet og synet på det å ha en funksjonshemming. Tone erfarer at ikke alle minoritetsspråk har autisme som språklig og kulturelt begrep. Heller ikke begrepet funksjonshemming og synet den vestlige verden har på begrepet er kjent av alle. Tone tror deres syn på både autisme og det å ha en funksjonshemming medfører andre prosesser som er mer knyttet til skyld og skam og plassert på personer, slik det var i Skandinavia og vesten tidligere. Tone er av den oppfattelse at disse vanskene finnes i alle kulturer, men er ikke løftet frem på samme måte som i vår vestlige. Hun opplever at det å ha en funksjonshemming, og kanskje autisme, er mer skjult og ikke løftet opp på samfunnsnivå i den grad at befolkningen er informert slik at de får en kunnskapsøkning og mer informasjon om slike vansker. Hun har derfor erfart at barnehagen har måtte jobbe mer med foreldrene til barnet med autisme i forhold til at de ikke skal plassere barnets vansker på deres egen skyld og skam. Tone forteller:

*Det er vel det som har tatt mye tid i forhold til det at man ofte, det er ting med barna så plasserer man det på en plass om at man lengter selv hjem, man har ikke med familienettverket, man var kanskje ikke glad i svangerskapet. Blir sånn andre tanker og opplevelser enn det tradisjonelt har hatt i møte med flest vesteuropeere da.*

Når det handler om hvordan Tone har erfart foreldrenes opplevelse av å få et funksjonshemmet barn, opplever hun foreldrenes reaksjoner som universelle, som de fleste andre foreldres. Foreldrene har formidlet at de opplever det som godt å få svar på hva barnets vansker handler om, og at de da vet hva de kan sammenligne barnets utvikling med. Hun opplever, som med andre foreldre, at de både går igjennom en sorg og modningsprosess i forhold til barnets vansker. Disse prosessene er uavhengig av etnisitet, språk og religion. Det er sorgprosesser alle går igjennom, opplever Tone.

Når vi snakker om opplevelse av kulturelle forskjeller, forteller Tone at hun tror det ligger i at vi har ulike referanserammer, ulike sosiale referanser. Når vi skal føre en samtale om en felles situasjon vil vi ha ulike referanserammer å relatere situasjonen til. Tone sier at vi ikke har en felles habitus som vi kan kalle kapital. Hun mener på bakgrunn av dette at det er viktig å skape gode møteplasser hvor man har tid og rom for dialog, fellesskap og samspill.



Tone forteller at hun har møtt to helt ulike syn på barn avhengig av hvor foreldrene kommer fra. Om de kommer fra de mer østlige områder eller vestlige områder av verden, sett fra vårt geografiske ståsted, Asia og Midtøsten eller Vest Europa og Nord Amerika. Dette påvirker måten man forstår og møter barn og deres oppvekst på og at man ser ulikt på hva som er greit for barn, da spesielt for de minste. Hun forteller at et mer vestlig syn på barn er at man ser barn som at de kommer fra foreldrene og at barn skal ut og sosialiseres og bli kjent med andre. I Østen ser man barnet som det kommer til foreldrene, så skal de bli kjent med barnet før de blir kjent med andre. Dette ses også i måten man lever i fellesskap med andre og har sosiale nettverk på. Toner forteller:

*.....det at mange kommer fra en vi kultur hvor man har et større sånt sosialt nettverk og fellesskap hvor kvinner er en del av et kvinnefellesskap, og man har en storfamilie og det er alltid onkler og tanter og naboer som støtter og passer på, og ja, deler utfordringer i forhold til barn. Jeg har møtt mange afrikanske familier som sier at det var aldri farlig om jeg skulle til tannlegene eller legen eller handle for det var alltid noen der. Men så kom han til Norge og ble veldig isolert. For man kan hende at naboen ikke hilser på deg en gang, selv om du har bodd her i fem år. Det er det flere som forteller. Og at det ikke er noen som ser til barnet ditt eller tar del i.*

Dette er kulturelle forskjeller som bidrar til isolasjon for flere minoritetsfamilier når de kommer til Norge. Man treffes ikke på samme måte i det sosiale fellesskap slik som i hjemlandet. Tone henviser også i denne sammenheng til at barn fra minoritetsspråklige barnehager begynner seinere i barnehage enn etniske norske barn og at hun etterlyser et større fokus på dette.

#### **8.1.6. Oppsummering av opplevde kulturelle forskjeller**

Nina opplever foreldre som mer gjestfrie og ønske om hjemmebesøk som stort i forhold til andre norske foreldre. Hun opplever å måtte sette grenser for dette i forhold til hva jobben hennes skal romme. Det samme forteller Toril. Samtidig mener begge at dette gir dem innsikt og at foreldrene viser dem åpenhet, men de synes det er vanskelig å forholde seg til dette i forhold til hva jobben deres skal være. De fremhever begge at de er forsiktige med å si ja til invitasjoner, og at de er bevisste ved å sette grenser for hva de sier ja til.

Alle informantene opplever språkkulturelle forskjeller i forståelse og bruken av begrepene *funksjonshemning* og *autisme*. De opplever at det er utfordrende å forholde seg til og å etablere felles forståelse med foreldrene om barnets vansker. Informantene trekker frem at begrepet funksjonshemming forstås ofte av foreldrene som noe sykt, og at det er synet foreldrene har på sitt barns vansker. Ved å definere barnet som sykt og ikke nedsatt funksjonsevne opplever

informantene at foreldrene har mindre forventninger til barnet. Det å gjøre friskt blir satt i fokus i større grad enn å stille krav, setter grenser og ta utgangspunkt i hva barnet mestrer med de funksjonene det har.

Informantene er usikre på om begrepet autisme er et begrep i de minoritetsspråklige foreldrenes morsmål, og dermed om det er etablert med forståelse i deres kultur. Hos noen foreldre oppleves det å få et annerledes barn som noe selvforskyldt og det er ofte belemret med skyld og skam. Alle informantene forteller at de bruker mye tid på å informere, bearbeide og skape felles forståelse med foreldrene om disse begrepene og hvordan vi ser på dette i den vestlige verden. Hilde opplever at det er tyngre og vanskeligere å jobbe med dette hos foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn enn hos norske foreldre. Noe også Tone fremhever, og som hun forankrer i at vi har ulike referanserammer både språklig og sosialt. Hun forteller også at de reaksjonene foreldrene kommer med overfor å ha et barn med funksjonshemming oppleves som universelle med andre foreldres reaksjoner som får beskjed om at barnet deres har en funksjonshemming. Hun opplever de reaksjonene foreldre får i sin sorg- og modningsprosess ved det å få et funksjonshemmet barn er uavhengig av deres bakgrunn. De viser takknemlighet ved å få vite hva barnets vansker handler om og ønsker informasjon og faglig hjelp.

Alle informantene har opplevelse av kulturelle forskjeller i forhold til syn på barn, selvstendiggjøring og grensesetting. Både Nina, Toril og Hilde trekker frem at det er andre krav til å mestre ferdigheter som å spise selv, på- og avkleddning, toalettsituasjon og lignende, og at de i mange sammenhenger stiller krav senere enn hva vestlige foreldre gjør. De har ulike forklaringer på hvorfor det er forskjell. Nina relaterer forskjellene til våre ulike måter å leve familieliv på. Vestlige lever på en mer individualistisk måte i motsetning til mange minoritetsspråkliges kollektivistiske levesett. Toril opplever at denne forskjellen vanskeliggjør innsatsen man må gjøre i opplæringen av barnet med autisme i barnehagen, da mye av grunnlaget for selvstendiggjøring bør legges der før skolestart. Hilde tror foreldrene ønsker at barnet skal bli selvstendig, men tror det ligger et annet syn i deres kultur når barnet er funksjonshemmet. Det går på at familien skal ta vare på og sørge for at det får hjelp. Dette gjøres ved at foreldrene ikke stiller så mange krav og setter grenser for barnet, men heller stiller opp og føyer barnets krav i stedet. Tone ser disse forskjellene forankret i ulike syn på barn i forhold til den vestlige eller østlige del av verden. Og at dette fører til at vi møter og ser barnoppdragelse på forskjellige måter.

Kulturelle forskjeller trekkes også frem når det gjelder mat hos tre av de fire informantene. Dette sies å være religiøst forankret og er en del av barnehagens hverdag å ta hensyn til, på lik linje med barn med allergier og lignende. Hilde har inntrykk av at foreldrene med minoritetsbakgrunn har mer fokus på hva og hvor mye barna deres spiser enn andre foreldre.

Det er ingen av informantene som forteller om erfaringer i kulturelle forskjeller for kommunikasjons- og språksosialisering, slik Valvatne & Sandvik beskrev (se s. 27). Tone trekker frem at hun vet at det er forskjeller mellom måter man oppdrar barn på når det gjelder bruk av blikk og at man i deler av Østen ikke bruker høytlesning som språkstimuleringstiltak, på samme måte som i Vesten. Dette er ikke betraktet som en opplevd kulturell forskjell i forhold til barnet med autisme og dens familie. Om det er slik at det ikke er forskjeller på sosialisering til kommunikasjon på tvers av kulturer eller om dette er et område som ikke har kommet til syne i det arbeidet mine informanter har med de barn og foreldre de møter, vites ikke. Dette kunne vært interessant å undersøke videre.

## 9. Drøfting

Alle funn lar seg ikke drøfte. Dette skyldes både plass og at noen funn fremtrer som mer aktuelle i forhold til problemstillingen. Min problemstilling er som kjent:

*Hvordan møter barnehagen barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme i forhold til tospråklig og tokulturell utvikling?*

Det velges å drøfte funn som belyser 1) Bruk av tospråklig assistent som brobygger mellom to språkkulturer, 2) Bevissthet på barnets tokulturelle og tospråklige situasjon som samarbeidstema med foreldrene. Disse funnene er særlig forankret i resultatenes to sentrale temaer; foreldresamarbeid, barnehagens syn og ansvar for barnets tokulturelle utvikling. Det hadde vært ønskelig å drøfte kulturelle forskjeller i kommunikasjons- og språksosialisering i oppgavens tredje sentrale tema; opplevde kulturelle forskjeller. Det har ikke latt seg gjør på grunn av begrensninger i oppgavens omfang. Det vil likevel bli trukket veksler på funn innenfor alle de tre sentrale temaene. Funnene drøftes opp mot teorien og forskning som er beskrevet tidligere og erfaringer fra egen praksis. Avslutningsvis ses drøftingen og funn opp mot problemstilling og pedagogiske konsekvenser, og veien videre for forskning på området.

### 9.1. Bruk av tospråklig assistent som brobygger mellom to språkkulturer

Tre av fire informanter opplever foreldrenes manglende eller svake språkferdigheter som hinder for samarbeidet, spesielt med mødrene. Mødrene er de som oftest trenger tolk for å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen, og informantene opplever at de ofte uteblir fra avtalte møter. Om dette skyldes språkvanskene vites ikke, men er informantenes hypotese. Tone har ansatt tospråklig assistent og hun viser til at dette har bidratt til å skape et bedre og tettere samarbeid med de minoritetsspråklige foreldrene. Hun opplever at det har muliggjort samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene til å bli en dialog, hvor informasjonen og samtalene blir mer gjensidig. Dette har åpnet opp muligheten for barnehagen til å få innsikt i foreldrenes tanker og ønsker for sine barn, og gitt foreldrene mulighet for å ta opp og spørre om hjelp og veiledning. Den tospråklige assistentens mulighet for å formidle barnehagens budskap på morsmålet og foreldrenes budskap tilbake på andrespråket åpnet opp for en gjensidighet som ikke har vært mulig uten tospråklig assistent som språklig og kulturell brobygger.

Det å kunne gjøre seg forstått og å forstå gir trygghet, skaper mening og forutsigbarhet. Når barn møter nye situasjoner er det å bli forstått og forstå sine omgivelser avgjørende for tilknytning og etablering av nye relasjoner. Barnet leter etter gjenkjennelse for å forsøke å forstå det som skjer og for å skape og oppleve mening. Et barn er i en sårbar situasjon når det begynner i barnehagen. Det vil være ekstra sårbart når det ikke har forholdt seg til annet enn morsmålet og de kulturelle kodene som gjelder innenfor barnets familiekontekst før barnehagestart. Mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn viser seg å begynne senere i barnehage enn norske barn (Nergård 2006). I tillegg til sin minoritetsspråklige bakgrunn har barna det her skrives om en autismediagnose. Dette innebærer vansker med å tolke og forstå sine omgivelser og handle adekvat i forhold til disse. Slik jeg erfarer og forstår autisme som fenomen og vanske, vil barn med denne diagnosen være mer sårbare for overganger og avhengig av at omgivelsene hjelper de med å skape og forstå det som skjer rundt dem. Jamfør vanskene som beskrives i diagnosekriteriene (se s.19).

Barnehagestart er en slik overgang. Disse barna får, slik jeg ser det, en dobbel sårbarhet da de i tillegg får en overgang i forhold til språk, som innebærer andre kommunikative uttrykk og signaler som vi vet kan være kulturelt betinget (Valvatne & Sandvik 2007). Barnet trenger i denne situasjonen støtte for å mestre overgangen fra det kjente til det ukjente både på grunn av sine autismevansker og sin språkkulturelle bakgrunn. Jeg ser her barnehagestart som et brudd for disse barna både samspillsmessig, språklig og kulturelt. Alle barn som begynner i barnehage vil i en eller annen grad oppleve dette. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn har sjeldent felles språk og kommunikasjonskultur med disse omgivelsene. I tillegg har disse barna autisme som innebærer vansker med å kommunisere og derigjennom tolke og forstå sine omgivelser generelt. Barnas foreldre står også i en utfordrende situasjon i forhold til å kunne forstå barnets vansker men også å kunne forstå og gjøre seg forstått i forhold til det språklige og kulturelle konteksten i barnehagen. Dette gjør situasjonen rundt både barn og foreldre svært komplekst.

Kan erfaringene med tospråklig assistent være med å forhindre noe av denne sårbarheten og bidra til at barnet opplever mer sammenheng og helhet gjennom språklig og kommunikativ gjenkjenning? Kan dette være med på å forebygge og minske sårbarheten disse foreldrene og barna har ved oppstart i barnehagen? Tones bruk av tospråklig assistent viser seg å trygge foreldrene og skape dialog. I tillegg har tospråklig assistent bidratt til at barnehagen har fått innsikt i hvor barnet står i sin språkutvikling på morsmålet.

Jeg opplever at Tone har et ressursorientert perspektiv hvor hun viser respekt og anerkjenner mangfold. Gjervan et al. (2006) fremhever at det å anerkjenne mangfold handler blant annet om å gi barn som har behov for tospråklig assistent den støtten i barnehagen. Hvordan eller hvem som gjør denne behovsvurderingen sies det ingen ting om. Funnene i min undersøkelse gir signaler om at det ikke er etablert noe samarbeid om barnets tokulturelle og derigjennom tospråklige situasjon. Den manglende bevissthet og anerkjennelse av dette som samarbeidstema kan være en av grunnene til at det ikke er vurdert bruk av tospråklig assistent. Dette er sammenfallende med den politikk samfunnet vårt nå velger å ha. Der morsmålet ikke ser ut til å anerkjennes som en viktig del av barnets identitet og verdi i seg selv, men mer som et redskap for andrespråkutvikling. Det som er beklagelig i denne sammenheng er at morsmålet ikke blir sett som en ressurs i barnets kognitive utvikling. To språk er mer enn et språk, og den totale språkkompetansen til barnet vil bidra til større kognitiv fleksibilitet. Fordi to språk skaper bedre grunnlag for forståelse og mestring enn et språk. Ørzerk (2003) kaller dette den stor S som betyr at barnet tar i bruk hele sitt språklige repertoar i læringssammenheng. Sett i et slikt perspektiv vil ansettelse av tospråklig assistent bidra til brobygging generelt for barnets utvikling. Hvordan dette stiller seg for barn med autismespektervansker vites så langt jeg vet ikke noe om, men kunne vært interessant å gjøre en studie på. Bleka et al. (2008) viser til undersøkelser om at barn med minoritetsspråklig bakgrunns ressurser i forhold til språk og kultur ikke blir gjort synlig. Dette kan også være med på å forklare mine funn av manglende bruk av tospråklig assistent der også barnet har autisme.

Valvatne & Sandvik (2007) oppfordrer barnehagepersonalet til å reflektere over hva det vil si å møte et barn som er vant til andre kommunikasjonsformer enn hva de møter når de kommer til barnehagen. Jeg opplever at mine informanter gjør dette. Det som overrasker er at barnets og familiens bakgrunn ikke trekkes inn i tilretteleggingen av barnehagens tilbud til barnet. Det kan se ut til at det er barnets funksjonshemming som settes i fokus og som det tilrettelegges for overfor barnet og foreldrene. Dette kan knyttes til Hildes uttalelse om at det er autismevanskene som er viktig i denne sammenheng. Det er barnets kommunikasjonsvansker som må løses, samtidig som barnehagen må hjelpe foreldrene til å forstå hva barnets vansker handler om. Dette er en viktig side å ivareta og formidle og hjelpe foreldrene til å få kunnskap om. I tillegg, mener jeg, at i dette blir det viktig å vektlegge barnets og foreldrenes kulturelle og språklige bakgrunn. Dette spiller også en rolle for den forståelse foreldrene skal utvikle for barnets vansker og samarbeidet med barnehagen om barnets videre utvikling. Ved å bare ha fokus på at man skal hjelpe foreldre til å forstå sine barn er jeg redd foreldrenes og barnas

ressurser settes til side. Man må også som Tone trekker frem ha forståelse og kjenneskap til hverandres referanseramme og etablere felles referanser for det man skal samarbeide om.

Ved å se det slik mener jeg det bør være vesentlig å ha innsikt og kunnskap om barnets bakgrunn. Barnets historie og hvordan familien vektlegger sitt samspill og oppdragelse av barnet bør spille en viktig rolle i barnehagens tilrettelegging for språkutvikling hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme. Her kan det ligge løsninger til hvordan man sammen kan tilrettelegge for å utvikle barnets kommunikasjonsferdigheter. Det hjelper lite å lære barnet å kommunisere i barnehagen om det ikke kan kommunisere hjemme. Her mener jeg at brobyggingen med elementer av informasjonsutveksling om barnets interesser, behov og væremåter som foreldrene vektlegger som viktige i sin samhandling og kommunikasjon med barnet bør være vesentlig å trekke inn. Dette mener jeg å finne støtte for både i Kremer-Sadlik (2005) og Whartons et al. (2000) studier.

Fagpersoners ensidige fokus og vektlegging av barnet funksjonshemming er gjenkjennende både fra egne og andres praksisfortellinger. Hva som gjør at barnets minoritetsspråklige bakgrunn ikke vektlegges eller trekkes med inn i drøftinger for tilrettelegging er det flere som undrer seg over. Det å undersøke dette som fenomen ville vært nyttig å forske videre på og interessant å følge.

For barn med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldrene forstår og kan gjøre seg forstått. I dette samarbeidet skal det være regelmessig kontakt hvor man utveksler informasjon og drøfter barnets behov og utvikling (Kunnskapsdepartementet 2006). I dette tolker jeg inn samarbeid om tilrettelegging for barnets språkutvikling og behov for å forstå sine omgivelser. Ordinære barnehagetilbud som har barn med minoritetsspråklig bakgrunn mellom 1 – 5 år, gis statlige tilskudd. Kommunen står fritt til hvordan disse midlene brukes. Midlene kan de blant annet bruke til å ansette tospråklig assistent. Hvordan tilskuddet blir fordelt og brukt antas å være preget av kommunens holdninger, kompetanse og erfaringsbakgrunn. En av informantene tror den manglende bruken av tospråklig assistent for barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme kan skyldes både økonomi og barnets manglende talespråk. Mine erfaringer er at dette ofte handler om manglende fokus og kompetanse på hva barn med minoritetsspråklig bakgrunn med autisme har behov for. I følge Bleka et al. (2008) viser undersøkelser at barn med minoritetsspråklig bakgrunn ofte blir marginalisert i barnehagen og at deres språklige og kulturelle ressurser ikke synliggjøres. Dette

støtter mine funn. Mine informanter viser lite bevissthet i måten de tar i bruk dette på hos barn med autisme. Funnene viser at de ikke helt vet hvordan de skal ta ansvar for barnets tokulturelle utvikling. Samtidig kan det se ut til at de ikke bevisst reflekterer over at barnet med autisme lever i en tokulturell situasjon og derigjennom forholder seg til to språk og to kulturer.

Funn Dyches et al. (2004) og Wilder et al. (2004) viser til underbygger mine funn. De påpeker at disse barn har med seg vansker ikke bare på autisms plan men også i forhold to språk og kulturer. Resultatene fra deres forskning (ibid) viser at det har vært lite forskning på flerkulturelle barn med autisme og deres familier. Det viser seg å være mer fokus på barnets funksjonshemming enn på den kultur barnet og dens familie befinner seg innenfor. Hvilken betydning kultur kan spille for barnets utvikling og forståelse for dets vansker vises det mindre interesse for (ibid). Wharton et. al (2000) konkluderer i sin undersøkelse om små barn med autisme og deres behov for morsmål, med at barnehagene bør forplikte seg til å rekruttere flerspråklig og flerkulturelt personale.

## **9.2. Barnets tokulturelle og tospråklige situasjon som samarbeidstema**

Mine funn ser ut til å vise lite bevissthet rundt kulturens og morsmålets betydning for barn med autisme. Dette gjenspeiles i manglende samarbeid om at barnet lever i en tokulturell og tospråklig situasjon. Hvilken betydning dette kan ha for tilrettelegging av barnehagetilbudet generelt og spesifikt for språk er et tema det ikke samarbeids om. Dette vektlegges heller ikke i tilretteleggingen av språkstimuleringen. Slik jeg tolker mine informanter er det først og fremst funksjonshemmingen som det tilrettelegges etter. En av informantene sier: *"Det gjelder i forhold til at disse barna har en funksjonshemming. Om det har en minoritetsspråklig bakgrunn eller ikke er faktisk ikke så viktig."*

For å nyansere disse funnene kan det ses en sammenheng med informantens utdannings og erfaringsbakgrunn i forhold til hvilket perspektiv og fokus de har til barnets språk- og kulturelle utvikling. Der hvor informanten har utdanning og erfaring i forhold til flerkulturell pedagogikk ses en større bevissthet for dette i funnene. Der hvor informanten har en spesialpedagogisk videreutdanning og erfaring med autismeproblematikken ses en større bevissthet på funksjonshemmingen og tilrettelegging i lys av dette. En av informantene forteller at hun prøver å ivareta både det de spesialpedagogiske behovene og tilretteleggingen barnet trenger for sin autisme, samtidig som hun prøver å trekke med seg barnets bakgrunn. Jeg



forstår dette slik at hun ser behov for å utvikle praksis i forhold til barnets bakgrunn sammen med dets vansker, men har ikke turt å spørre foreldrene om et samarbeid om barnets kulturelle tilknytning. Samtidig opplever hun at det er få som kan noe om temaet som hun kan spørre om råd. Det ses hos to av de fire informantene en bevissthet om forskjeller i kulturer og kulturers betydning for tilrettelegging og synliggjøring av dette i barnehagedagen. Det ser likevel ut til at dette trekkes lite inn i samarbeidet der barnet har autismevansker.

Autismevansker er, uansett andre tilleggsvansker, overordnet når man planlegger for undervisning og tilrettelegging hevder Peeters (2004). Det å komme fra en annen kultur handler ikke om tilleggsvansker, men om å ha erfart innenfor andre rammer for samhandling, kommunikasjon og språk. Hvorfor noen av informantene velger å la diagnosen styre fremfor og trekke med seg barnets kulturelle bakgrunn kan muligens forklares, slik jeg erfarer fra egen praksis, gjennom at vårt samfunn ennå har lite bevissthet og kunnskap om kulturers betydning for barns utvikling av språk, identitet og tilhørighet og den utfordring dette gir i et flerkulturelt samfunn. Slik jeg ser det blir kulturens betydning viktig å være bevisst uansette funksjonsevne. Den kunnskap må vi som profesjonelle skaffe oss innsikt og kompetanse på.

Wilder et al. (2004) og Dyches et al. (2004) finner i sine studier manglende bevissthet på kulturelle spørsmål og på hvilken måte disse spørsmålene påvirker barn med autisme og deres familier. Deres vurderinger av flerkulturelle perspektiv på autisme viser at etnisk forskjellighet kan påvirke barn med autisme og deres familier. Dette handler om hvordan vanskene fremtrer men også om hvordan man møter barn med autisme. Dette er det viktig at pedagoger er seg bevisst både på vurderings-, tilretteleggings- og undervisningsplan (ibid). Her kan det ut fra forskning og mine funn se ut til at praksis bør utvikles med større fokus betydningen av kultur, hvor kulturell bakgrunn må tas høyde for i tilrettelegging av opplæringstilbudet til barn med autisme som har en minoritetsspråklig bakgrunn. I tilrettelegging av barnets opplæringstilbud understreker forskning at familiekulturen kan ha påvirkning på faktorer som kan gi følger for undervisningen man gir barnet. Hvordan foreldre skal innlemmes i samarbeidet om barnets undervisning og oppdragelse i barnehagen må derfor settes på dagsorden (Dyches et. al 2007). En helhetlig tilnærming i barnets pedagogiske tilbud bør vektlegges. Her bør språk og oppdragelse ses i sammenheng.

Ut fra slik jeg tolker mine funn er det behov for å løfte tema om kulturens betydning og bevissthet om dette frem i samarbeid med foreldrene. Med dette mener jeg at vi må tørre å

spørre og innlede samtaler med foreldrene om deres verdier, ønsker, syn på barn og oppdragelse, og hva de ser som viktige samhandlings- og kommunikasjonsfaktorer for sitt barn. I dette ligger et krav om holdnings- og handlingsendring hos pedagogen. Både i forhold til syn på at funksjonshemningen har forrang fremfor bakgrunn men også i forhold til foreldrenes rolle overfor barnet med autisme. Slik jeg ser det bør pedagogen sammen med foreldrene komme frem til å forstå og finne innfallsvinkler for barnets utvikling av språk- og kommunikasjonsferdigheter. Pedagogen bør være en stifinner i å finne gode strategier som kan fremme og øke foreldrenes muligheter for interaksjon med barnet (Wharton et al. 2000). Dette vil kreve at man forenes om en felles forståelse. Det er dette jeg tror Hilde, som informant, er inne på når hun snakker om at barnehagen har som oppgave å hjelpe foreldrene til å forstå barnets vansker. Så langt kan jeg være enig, men jeg tror også familiens bakgrunn kan ha betydning for hvordan man sammen kan finne løsninger inn til barnets kommunikasjon. Kommunikasjonen skal også fungere hjemme og i familien. Det er der de får øvelse, har behov for tilknytning og tilhørighet (Kremer-Sadlik 2005). Samtidig er det noe i mine funn som er fraværende: Det ser ut til at det i liten grad blir vektlagt samarbeid om kunnskap av hva barnet har med seg av morsmålsferdigheter både språklige og samspillsmessig som kan ha betydning for etablering av norsk.

Når det handler om barnets tospråkligsituasjon viser det seg at alle informantene har innsikt i morsmålets betydning for barnets tilknytning og identitet. Tre av fire informanter forteller at barnehagen ser viktigheten av at morsmål utvikles, men alle fremhever at dette skal utvikles hjemme i samspill med foreldrene. Viktigheten av et godt utviklet morsmål som støtte for andrespråkutvikling blir imidlertid ikke trukket frem for barn med to språk, foruten hos en av informantene. Det blir likevel ikke vektlagt i pedagogens praksis med tilrettelegging av barnets språkstimulering.

Hva barnet har med seg av morsmålsferdigheter både språklig og samspillsmessig som kan ha betydning for etablering av videre språk, viser det seg å være lite fokus på og samarbeid om. Det vites lite om hvor viktig dette er å ha med seg i tilretteleggingen av kommunikasjon og språkutvikling for små barn med autisme. Det er mulig at dette ikke spiller noen rolle når vi trekker inn deres vansker i forhold til sosiale – og kommunikative ferdigheter og deres måter å utvikle språk på. Så langt har vi ingen forskningsmessig dekning for dette. Dessuten er autismespekteret vidt og det vil være stor variasjon på hvordan autismens vansker påvirker språkutviklingen hos den enkelte. Det kan antas at det for noen blir morsmålsutviklingen viktig

også sett i forhold til andrespråkutvikling. For andre kan det hende man må starte med utvikling av kommunikasjonsferdigheter forut for talespråket, og når talespråket etableres vil det foregå en mer parallell utvikling på morsmålet og andrespråket. Her bør vi anta at variasjonen vil være like stor og variert som hos andre barn med eller uten autisme. Dette ut fra hva vi finner av forskning og teori på området.

Studier viser at tilgang til morsmålet er viktig for barn – foreldre samspill, sett både i forhold til oppdragerrolle, tilknytning og for barnets egen kommunikasjons- og språkutvikling. Det bør, så langt jeg har forstått, gis tilgang til eget morsmål og foreldrene bør få veiledning i hvordan de gjennom bruk av morsmål og engasjement kan støtte barnet i sin språklige og kommunikative utvikling (Wharton et al. 2000; Kremer-Sadlik 2005). Gjervan et al. (2006) fremhever viktigheten av at barnet også må få tilgang til å møte og lære sitt morsmål i barnehagen, da lærersituasjoner for språk hjemme og i barnehagen ikke er den samme. Det å ivareta barnets kognitive utvikling gjennom morsmålet er viktig, også for senere språklige og kognitiv utvikling. Her kan ansettelse av tospråklig assistent spille en avgjørende rolle for tilgang til og motivasjon for å ta morsmålet i bruk og til å identifisere seg med egen kulturell bakgrunn. Her kan språk fungere som brobygger både for morsmålet og andrespråket.

Hvorfor ikke dette gjøres i forhold til barn med autisme som har en minoritetsspråklig bakgrunn vites ikke. Det kan anslås hypoteser om at det kan handle om manglende bevissthet og kunnskap om kulturers betydning for barn generelt og spesifikt for barn med funksjonsvansker. Det kan også handle om at profesjonelle har en oppfatning av at barnets autismevansker er så omfattende at deres språklige og kulturelle bakgrunn ikke er av betydning for dets kommunikative og språklige utvikling. Og at det i denne sammenheng kan se ut til å være viktigere å ha mer fokus på barnets funksjonshemming for å få løst deres kommunikasjonsvansker. Først da kan man begynne å snakke om viktigheten av språk og bakgrunn for dette.

Likevel ses det en tendens i mine funn til å være en gjennomgående politisk holdning i barnehagen til at morsmål skal læres hjemme. I dette tolker jeg at det er en mangel på kunnskap og forståelse for barns språkutvikling og kulturens betydning. Barn med autisme har en annen kognitiv stil og begrensning, men bør på bakgrunn av dette ikke begrenses i sin tilgang til morsmålet, men heller gis tilgang på det språklige utviklingsnivå det befinner seg (Kremer-Sadlik 2005). Kremer-Sadlik (ibid) konkluderer med at barn med autisme og

minoritetsspråklig bakgrunn er ført inn i et flerspråklig, flerkulturelt samfunn. Samfunnet forplikter seg med dette til å hjelpe, på tross av barnets vansker, til å bli medlemmer av sitt samfunn.

### **9.3. Svar på problemstilling og pedagogiske konsekvenser**

Det er her drøftet bruk av tospråklig assistent som brobygger mellom to språkkulturer og barnets tokulturelle og tospråklige situasjon som samarbeidstema. Det konkluderes på bakgrunn i egne funn, annen forskning og teori med følgende: Barnehagene ser ut til, fra pedagogenes arbeid med barn med autisme og minoritetsspråklig bakgrunn, å være bevisst både barnets funksjonsvansker og dets bakgrunn, men ikke samtidig. Oppgavens to fokusområder, autismespektervansker og minoritetsspråklig bakgrunn, ses ikke integrert i hverandre som to likeverdige sider når det tilrettelegges for opplæring av barnets språk og kulturell utvikling i barnehagen. Barnehagen ser derfor ikke ut til å være bevisste på hvordan de skal møte barn med minoritetsspråklig bakgrunn med autisme i forhold til tospråklig og tokulturelle utvikling. Det ser ut til at barnehagene tar ansvar for barnets kulturelle bakgrunn som handler om religion, kosthold og klær og påkledning, men temaer omkring språk, kommunikasjon og samhandling tas sjelden eller aldri opp i samarbeidet og brobyggingen mellom barnehagen og foreldrene. Da blir de kulturelle faktorene som tas inn brukt til ”pynt”, og ikke som redskap for læring og utvikling. Der hvor det handler om barnets utvikling av språk, kommunikasjon og sosiale samspillsferdigheter har pedagogene oftest fokus på barnets funksjonshemming.

Det kan ut fra mine funn, støttet av forskning og teori, se ut til at tospråklig assistent kan være en brobygger mellom barnehagen og hjem. Dette vil i følge både funn og forskning som beskrives være et godt tiltak for både barnet, foreldrene og barnehagen for å skape tillit og felles forståelse for barnet og hva barnet trenger av støtte og hjelp for å utvikle seg. Da kreves imidlertid at den tospråklige assistentens rolle er definert dersom den skal gjøre en forskjell i barnets språklige og kognitive utvikling. Om det for barnet i en oppstartsfase kan gi mer trygghet ved gjenkjennelse av kommunikasjon og språksamhandling vites lite om, men kan være en hypotese å undersøke videre. Forskingen som er skissert tidligere om at barn med autisme som gis tilgang til eget morsmål lettere lar seg engasjere i samhandling, kan i denne sammenheng være interessant å undersøke nærmere sett i forhold til bruk av tospråklig assistent. Funnene kan på bakgrunn av undersøkelsens utvalg ikke generaliseres, men ses som tendenser

til hvordan barnehagen møter barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har autisme i forhold til deres tospråklig og tokulturell utvikling.

#### **9.4. Veien videre**

Det ser ut til å være flere, og slik jeg ser det viktige muligheter for fremtidig forskning på feltet autisme sett sammen med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg vil hevde at det er behov for forskning på de fleste plan innenfor dette temaet, både ut fra et sosiokulturelt og kognitivt perspektiv. Dette er et komplekst område hvor farene for å forenkle er tilstede i stedet for å få frem kompleksiteten av dette. Temaer jeg finner interessant å følge videre er mange. Ett er hvordan en tospråklig assistent kan brukes overfor disse barnas språkutvikling og hvordan det settes fokus på utvikling av kommunikasjons- og samspill der man også trekker med barnets bakgrunn og tar foreldrene med som utviklere av barnas språk, både morsmål og andrespråket. Et konkret prosjekt jeg tenker kunne vært interessant å videreføre er å se videre på hvordan barn generelt med minoritetsspråklig bakgrunn som har nedsatt funksjonsevne blir fulgte opp og gis utviklingsmuligheter med hensyn til sin minoritetsspråklige bakgrunn i barnehage og skole.

## Litteratur

Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Vedlegg 1 til rapporten Klar – ferdig – gå. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen. Barne- og familiedepartementet 2005.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 4<sup>th</sup> Edition*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Barsotti, A. (1998). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Oslo: Pedagogisk Forum

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Bleka, M, Giæver, K. & Gjervan, M. (2008). Kulturkompetanse gjør en forskjell. I: *Første steg. Et tidsskrift for førskolelærere fra Utdanningsforbundet* 4/2008 s. 28 – 29.

Bråten, S. (1998). *Kommunikasjon og samspill*. Fra fødsel til alderdom. Oslo: Tano Aschehoug

Bråten, S. (2007). *Dialogens spill i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag.

Bishop, D. & Mogford, K. (red.) (2004). *Language development in exceptional circumstances*, East Sussex: Psychology Press Ltd

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Duvold, K. og E. Sponheim (2005). Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I: Gjærum, B. og B. Ellertsen (red); *Hjerne og atferd: Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv - et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Döpke, S. (2006). *Is Bilingualism detrimental for Children with Autism*. University Of Melbourne, Australia.

Dyches T. T., Wilder L., Sudweeks R.R., Obiakor F. E. & Algozzine B. (2004). Multicultural Issues in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders Vol. 34, No. 2.* pp. 211 – 222, April 2004

Dyches, T., Wilder, L.K., Algozzine, B. & Obiakor F.E (2007). Working with Multicultural Learners with autism. I: Obiakor, F.E. (2007). *Multicultural Special Education. Culturally Responsive Teaching*. Pearson, Merrill Prentice Hall. New Jersey Columbus, Ohio

Egeberg, E. (red.)(2007). *Minoritetsspråklige med skjærskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Cappelen Akademisk forlag.

Eikeseth, S. & Svartdal, F. (red.) (2003). *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Engen, T.O. og Kulbrandstad, L.A. (2006). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Folkehelseinstituttet – ABC – studien - Hva er autisme?  
[http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft\\_5565&MainArea\\_5661=5565:0:15,2974:1:0:0:::0:0&MainLeft\\_5565=5544:62932::1:5569:1:::0:0](http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5565&MainArea_5661=5565:0:15,2974:1:0:0:::0:0&MainLeft_5565=5544:62932::1:5569:1:::0:0) (lesedato 01.02.2008)

Frith, U. (2005). *Autisme. En gådes afklaring*. København: Hans Reitzels forlag.

Fuglseth K. & Skogen, K. (red.) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Gjervan, M., Andersen, C.E., Bleka, M.(2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Hylland Eriksen, T. & Arntsen Sørheim, T. (2007). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Jordan, R. & Powell, S. (2000). *At bygge bro. At forstå og undervise børn med autisme*. København Ø: Dansk psykologisk forlag.

Kibsgaard, S. & Huseby, O. (2007). *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget

Kleven, T.A. (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag

Kremer-Sadlik T. (2005). To Be or Not to Be Bilingual: Autistic Children from Multilingual Families. *Proceeding of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism*, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 1225 – 1234. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (Opplæringsloven)*

Kunnskapsdepartementet (2006). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskriftet og departementets merknader til bestemmelsene*.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*

Kunnskapsdepartementet (2006). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* (red. Bodil Mørland).

Kunnskapsdepartementet (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (red. Marit Gjervan).

Kunnskapsdepartementet (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning (2007-2009)*

Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (2007): *Teacch vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Sverige: Studentlitteratur AB

Nasjonalt kompetansenettverk for autisme (1997). *Autistiske mennesker – kjennetegn og særtrekk*. [www.isp.no/autisme/1997nr2/kjtegn.html](http://www.isp.no/autisme/1997nr2/kjtegn.html) (lesedato 10.02.08)



Nergård, T.B. (2006). *Hva skjer med innvandrerfamiliers bruk av barnehage når et gratis tilbud går over til å koste penger?* NOVA Rapport 12/06

NESH (2006). *Forsknings etiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

Peeters, T. (2004). *Autisme. Fra teoretisk forståelse til pedagogisk praksis*. Virum: Videncenter for autisme.

Ryen, A.(2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schølberg, S. (prosjektleder)(2008). *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*, Folkehelseinstituttet, rapport 2008:10.

Seung, H., Siddiqi, S. & Elder J.H. (2006). Intervention Outcomes of a Bilingual Child with Autism. *Journal of Medical Speech- Language Pathology* 2006 Vol. 14 nr.1 pp. 53 – 63.

Sjøvik, P. (red.) (2007). *En barnehage for alle*. Oslo: Universitetsforlaget

Smith, L. (1996). *Småbarnsalderens nevropsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Smith & Ulvund (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget

Sosial - & helsedirektoratet (2006). *ICD – 10. Den internasjonale statistiske klassifikasjons av sykdommer og beslektede helseproblem 10 revisjon*. Elektronisk søker verktøy ICD – 10 versjon, 1 for 2006, Utgitt av KITH på oppdrag av Sosial & helsedirektoratet.

Säljö R. (2004). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Tetzchner, S. von (2002). *Utviklingspsykologi Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Tetzchner, S. von, Hesselberg, F., Schjørbeck, H. (red.)(2008). *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati. Barnets, skolen og den nye pedagogikk*, John Dewey i utvalg. Utdanningsvitenskaplig serie, Oslo: Abstrakt forlag

Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, Språk og Kultur, Språkutvikling fra til syvårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Volkmar F., Lord C., Bailey A., Schultz R. T. and Klin A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders, *Journal of Children Psychology and Psychiatry*, 45:1 (2004,) pp 135 – 170

Vygotsky L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Wharton, R., Levine, K., Miller, E., Breslau J. & Greenspan, S (2000). Children with Special Needs in Bilingual families: A Developmental Approach to Language Recommendations. I: *ICDL Clinical Practice Guidelines. The Unicorn Children's Foundation: ICDL Press*, Pp 141 – 151.

Wilder L., Dyches T.T., Obiakor F. E. & Algozzine B. (2004). Multicultural Perspectives on Teaching Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities; Summer 2004; 19, 2; ProQuest Psychology Journals* pp 105.

Wing, L. (1996). *Autismspektrum*. Handbok för föräldrar och professionella. Stockholm: Cura

Østberg, S. (2005). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv for unge norsk – pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget

Øzerk, K. (2003). *Samspedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag

# Vedlegg 1, Tillatelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Ulf Rune Andreassen  
Avdeling for lærerutdanning  
Høgskolen i Østfold  
Remmen  
1757 HALDEN

Vår dato: 25.02.2008

Vår ref: 18494 / 2 / SF

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18494	<i>Tospråklige barn med autisme - hvordan kan man best ivareta disse barnas kommunikasjon og språkutvikling</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ulf Rune Andreassen</i>
Student	<i>Ann Cathrin Gjevikhaug</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Sølve Fauskevåg

Kontaktperson: Sølve Fauskevåg tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ann Cathrin Gjevikhaug, Muskatkroken 4, 1621 GRESSVIK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

18494

Det vil i prosjektet behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn og helseforhold, jf. personopplysningsloven (pol) § 2 punkt 8 a) og c).

Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i pol §§ 8, første ledd og 9 a), samtykke.

Informasjonsskrivene er tilfredsstillende under forutsetning av at:

- Leddsetningen "Opplysningene blir gjort anonyme slik at ingen vil kunne skjønne at de kommer fra deres barns pedagog," slettes eller eventuelt presiseres slik at det er tydelig at dette skjer ved prosjektslutt (og i publisert materiale, som presisert i neste leddsetning).
- Det tilføyes at det er frivillig å delta, at samtykket når som helst kan trekkes tilbake og at man i så fall kan kreve å få innsamlede opplysninger anonymisert.
- Det tilføyes at det ikke får noen konsekvenser for barnets opplæringstilbud om noen ikke vil delta eller senere trekker sitt samtykke.
- Den riktige betegnelsen er forøvrig at prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Ombudet ber om at endelig versjon av informasjonsskrivene ettersendes.

Samtykkeerklæringen bør være helt enkel, f.eks. slik: "Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien" med plass for signaturer og de øvrige opplysningene.

Ved prosjektslutt 15.11.2008 skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personopplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), samt at lydopptak slettes.

## Vedlegg 2, Brev til PPT

Ann Cathrin Gjevikhaug

Muskatkroken 4

1621 Gressvik

..... kommune

Pedagogisk psykologisk tjeneste

### **FORESPØRSEL OM Å SKAFFE INFORMANTER TIL FORSKNINGSPROSJEKTET:**

#### **”MINORITETSSPRÅKLIGE BARN MED AUTISME”**

**– hvordan tilrettelegger pedagogen kommunikasjonsopplæringen i barnehagen?**

Viser til hyggelig telefonsamtale med deg mandag 05.05.08. Jeg jobber til daglig som spesialpedagog på Seksjon barnehabilitering ved Sykehuset Østfold. I tillegg er jeg student på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, avd. for lærerutdanning. Jeg er i denne forbindelsen i gang med min masteroppgave og ønsker hjelp til å skaffe informanter til mitt forskningsprosjekt om kommunikasjons- og språkopplæring av minoritetsspråklige barn med autisme. Problemstillingen i prosjektet er:

*Hvordan tilrettelegger pedagogen kommunikasjons- og språkopplæringen for barn med autisme og minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagen?*

Formålet med prosjektet er å få kunnskap om kommunikasjons- og språkopplæringen for minoritetsspråklige barn med autisme. I denne forbindelse ønsker jeg også å få vite mer om hvilke utfordringer den minoritetsspråklige bakgrunnen og autismen gir, og hvordan pedagogen møter disse utfordringene sett i lys av kommunikasjon. Det vil også være nyttig å få mer kunnskap om hvilke metoder og redskaper som eventuelt benyttes for å ivareta eventuelt en tospråklig utvikling hos disse barna. Et viktig mål vil være å kunne sammenstille den kunnskap jeg får gjennom undersøkelse i praksisfeltet med teori.

Ut fra hva praksis og teori kan fortelle oss håper jeg at det kan være med å danne et grunnlag for hvordan veilede rundt minoritetsspråklige barn med autisme og deres familier når det gjelder kommunikasjons- og språkopplæring. Det er et ønske å kunne komme i gang med å bygge opp prinsipper for ”best praksis” når det gjelder utvikling av kommunikasjon hos minoritetsspråklige barn med autisme. Det er et håp at denne oppgaven skal være et skritt i retning av dette.

Som forskningsstrategi har valget falt på kvalitativ metode. Innhenting av data vil skje gjennom semistrukturert intervju med pedagoger som jobber og veileder rundt disse barna i barnehagen. Da jeg selv jobber i Habiliteringstjenesten og til daglig veileder innenfor autismefeltet i hele fylke ser jeg meg nødt til å søke informanter i andre fylker, for å unngå habilitetsproblemer og skaffe meg best mulig valide studieresultater. Utvalgskriteriene for mitt prosjekt er:

- Pedagoger som jobber med barn med diagnose innenfor autismspekteret.
- Barna må i tillegg til en autismediagnose ha minoritetsspråklig bakgrunn, hvor morsmål er hovedspråk i hjemmet og norsk som andrespråk i barnehagen. Morsmålet må være fra land utenom Skandinavia.
- Barna må være i førskolealder 3 – 6 år.

Jeg ser for meg følgende prosess som fører fram til et utvalg som nevnt over, og som ivaretar taushetsplikten dere har overfor meg:

1. Leder tar kontakt med pedagoger som jobber og veileder i barnehagen innenfor overnevnte aldersgruppe og problematikk. Kartlegger om de har klienter innenfor nevnte vansker og problemstillinger.
2. Leder sender skriftlig henvendelse til de aktuelle pedagogene som er aktuelle som informanter. Forespørselsbrev har prosjektansvarlig laget ferdig på forhånd. Det inneholder informasjonsskriv med erklæring for skriftlig informert samtykke (se vedlegg 1) og ferdig frankerte returkonvolutter som sendes prosjektansvarlig.

Den videre prosessen med å ta kontakt med pedagogene for å avtale intervju vil jeg som prosjektansvarlig ta hånd om.

Hvis de overnevnte opplysninger ikke er tilstrekkelige, kan jeg kontaktes på telefon eller e-mail. For ordens skyld vil jeg gjøre oppmerksom på at studien gjøres under veiledning av stipendiat Ulf Rune Andreassen ved Høgskolen i Østfold, avd. for lærerutdanning. Har du noen spørsmål til denne henvendelsen, kan han treffes på telefon 69 215771 / 47336067.

Jeg håper på snarlig svar om du har mulighet for å bistå meg i å skaffe informanter til min studie. Jeg vil ta kontakt innen en ukes tid for å høre om dette lar seg gjøre.

Med vennlig hilsen

Ann Cathrin Gjevikhaug

Tlf: 92400628

Email: [anngje@so-hf.no](mailto:anngje@so-hf.no) / [ann.c.gjevikhaug@hiof.no](mailto:ann.c.gjevikhaug@hiof.no)

Vedlegg:

1. Forespørselsbrev med erklæring om samtykke til pedagoger

## **Vedlegg 3, Forespørselsbrev med erklæring om samtykke til pedagoger**

### **FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET: ”TOSPRÅKLIGE BARN MED AUTISME”**

Hei!

Jeg heter Ann Cathrin Gjevikhaug og jobber som spesialpedagog på Seksjon barnehabilitering på Sykehuset Østfold. Jeg er i tillegg student ved masterstudiet ved Høgskolen i Østfold, avd. for lærerutdanning. Som tema for min masteroppgave har jeg valgt å se nærmere på hvordan man best kan ivareta kommunikasjon og språkutvikling hos tospråklige barns med autisme. Jeg ønsker å intervju pedagoger som jobber med barn med disse problemstillingene i barnehage og skole. I forkant av dette intervjuet ønsker jeg å observere barn og pedagoger i situasjoner hvor de har fokus på kommunikasjon og språkopplæring. Observasjonen ses på som en vei til datainnsamling, men også som en forberedelse til intervjuet. Intervjuet med pedagogen vil handle om spørsmål om hvordan de legger opp sitt arbeidet for å fremme barnets tospråklige utvikling og hvordan de tenker pedagogisk rundt teamet tospråklighet og autisme.

Hensikten er å få mer kunnskap om kommunikasjons- og språkutvikling hos tospråklige barn med autisme, hvilke utfordringer tospråkligheten og autisme gir, og hvordan man best kan legge til rette for deres kommunikasjon – og språkutvikling.

Jeg har gjennom kontakt med Habiliteringstjenesten i ..... fått samtykke fra (barnets navn) foreldre til at deres barn og pedagog kan være med i forskningsprosjektet. Jeg vil derfor spørre om du vil delta i dette forskningsprosjektet.

Tid og sted for observasjon og intervjuet kan vi avtale på telefon når du har sendt ditt samtykke. Samtykket skjer ved at du fyller ut skjema som er vedlagt og sender den med vedlagte svarkonvolutt.

Har du noen spørsmål før du undertegner, kan du kontakte meg pr. brev, e-mail eller på telefon. For ordens skyld vil jeg informere deg om at det er seksjonsleder ved Habiliteringstjenesten i ..... som har funnet fram til barnet og familiens navn.



Jeg planlegger å gjennomføre besøket og samtalen i løpet av april – mai 2008.

For at jeg bedre skal kunne konsentrere meg om hva du sier, ønsker jeg å ta opp intervjuet på lydbånd. Ingen av opplysningene som du gir, blir gitt videre. Jeg har taushetsplikt. Lydbåndene vil få et løpenummer som knyttes til en navneliste. Lydbåndene og erklæringen om informert samtykke vil bli slettet ved prosjektslutt 15.11.08.

Det er frivillig å delta, og jeg vil understreke at man når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn. Dere kan da kreve å få innsamlede opplysninger anonymisert.

Det vil ikke få noen konsekvenser for barnets opplæringstilbud om dere ikke ønsker å delta eller at dere senere trekker tilbake deres samtykke.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg ber deg om å besvare vedlagte skjema for informert samtykke. Den utfylte samtykkeerklæringen legges i den frankerte svarkonvolutten og sendes i retur så snart som mulig.

Med vennlig hilsen

Ann Cathrin Gjevikhaug

Muskatkroken 4

1621 Gressvik

Tel: 69343164 / 92400628

e-mail: [ann.c.gjevikhaug@hiof.no](mailto:ann.c.gjevikhaug@hiof.no)

# INFORMERT SAMTYKKE FOR PEDAGOG

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien.

.....  
Dato:                      Underskrift pedagog:

.....  
Barnhagens navn og adresse:

Tlf. nr : .....

## Vedlegg 4, Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Stikkord for innledning:

Presentasjon av meg selv.

Hensikten med intervjuet og prosjektet.

Anonymisering, konfidensialitet.

	Spørsmål	Kommentarer
1.	<b>Hvilken utdanningsbakgrunn har personalet på barnets avdeling? Førskolelærer, barne- &amp; ungdomsarbeider, assistent morsmålslærer o.l.</b>	
Oppfølgingsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilken faglig kompetanse og erfaring har du selv?</li> <li>• Bakgrunn for å jobbe med barn med spesielle behov / autisme?</li> <li>• Hvordan har du skaffet deg denne kompetansen?</li> <li>• Har du planer om kompetanseutvikling?</li> <li>• Føler du eller andre på bh/skolen behov for kompetanseheving?</li> <li>• Hvordan? Kurs, viderutd, veil.?</li> </ul>	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	
2.	<b>Hva betyr det for deg å ha et språk?</b>	
Oppfølgingsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva legger du i begrepet språk?</li> <li>• Når kan man si at man kan et språk?</li> <li>• Hvilken rolle spiller språket for en persons identitet? Hva tenker du om det?</li> </ul>	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	
3.	<b>Hvordan jobbes det i barnehagen for å fremme barns språk generelt?</b>	
Oppfølgingsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• På hvilken måte kommer dette frem i den pedagogiske hverdagen? Kan du gi noen konkrete eks.?</li> </ul> <p>F.eks. gjennom utviklingsplaner, mål og tiltaksplaner, voksnes bevissthet i språklige væremåter, bruk og væremåter med barnet, språkgrupper o.l.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evt. hvilke verktøy benyttes f.eks. språkpakka, språkposen,</li> </ul>	

	<p>språksprell?</p> <p>Gjelder dette for alle eller noen spesielle?</p> <p>F.eks språksvake barn eller minoritetsspråklige?</p>	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	
<b>4.</b>	<b>Jobber barnehagen med barnas tospråklighet utvikling? Hvordan gjøres dette?</b>	
Oppfølgingsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Har dere tospråklig assistent? Hvilken rolle har den tospråklige assistenten? Evt. hvordan brukes den? F.eks. språkstimulering på et eller tospråk?</li> <li>• Hvordan jobbes det konkret – (f.eks. i smågrupper, på avd., leke med andre)?</li> <li>• Brukes det noen spesielle språkstimuleringsprogram?</li> <li>• Foreldre kontakt og samarbeid hyppighet og form, bruk av tolk, tospråklig assistent?</li> </ul>	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	
<b>5.</b>	<b>Hvordan jobbes det med språkstimulering for barnet med autisme?</b>	
Oppfølgingsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brukes det noen spesielle metoder eller materiell?</li> <li>• Alternative kommunikasjonsmidler?</li> <li>• Eller bakenforliggende teori i forhold til tilnærmingmåter/opplæringsmetoder?</li> <li>• Kurs og annen kompetanseutvikling for personale forhold til dette utviklingsområde?</li> </ul>	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	
<b>6.</b>	<b>Hvordan tas det med i språkstimuleringen at barnet med autisme har et annet morsmål enn norsk?</b>	
Oppfølgingsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samarbeides med hjemmet i forhold til utveksling av ord og begreper på begge språk?</li> <li>• Har det vært behov for å foreta</li> </ul>	

	språkvalg? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan du gi noen konkrete eks på hvordan dere utveksler ord og begreper?</li> <li>• Hvordan brukes den tospråklige assistenten for dette barnet?</li> <li>• Driver tospråklig assistent språkstimulering på barnet morsmål?</li> <li>• Er det vurdert om barnet kan ha behov for tospråkligstøtte / morsmålsstøtte?</li> <li>• Har barnet forutsetning for å utvikle språk som gjør at det forstår og kan gjøre seg forstått i begge språkmiljøer?</li> </ul>	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	
7.	<b>Samarbeides det med foreldrene om barnets tokulturelle utvikling? Hvordan?</b>	
Oppfølgingsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er det noen bestemte kulturelle skiller eller forskjeller lagt du har lagt merket som det er viktig å ta hensyn til i arbeidet med barnet?</li> <li>• Hvordan veileder du foreldrene til å bidra i barnets tospråklige utvikling?</li> <li>• Har dere snakket med foreldrene om hva som er viktig for dem i samspill med barnet?</li> <li>• Har du satt deg inn i foreldrenes syn og oppfatning av barnets og dets funksjonshemming?</li> <li>• Er det andre erfaringer dere har gjort i foreldresamarbeide som du har lyst til å fortelle om?</li> </ul>	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	
8.	<b>Hvordan ser du på barnets muligheter for å utvikle to språk?</b>	
Oppfølgingsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tror du barn med autisme har vansker med å lære to språk?</li> <li>• Har du snakket med foreldrene om dette? Hvilke tanker har de uttrykk?</li> </ul>	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	

9.	<b>Er det andre konkret hensyn erfarer du å måtte ta i ditt samvær og pedagogiske arbeid med barnet som kan knyttes direkte til at barnet har en minoritetsspråklig bakgrunn?</b>	
Oppfølgingsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hensyn i forhold til språklig – og kulturell forståelse?</li> <li>• Samværskoder, regler, lek og samspill med foreldre og barn?</li> <li>• Er det behov for flere møter, tolke arbeid, klær eller matvaner?</li> </ul>	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	
	<b>Hjelpeord underveis i intervjuet: Kan du si noe om det? Kan du gi eksempler/flere eksempler?</b>	